

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]
Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 406 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]:
Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 406 S. -
(Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211995 - DOI:
10.35468/5858

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211995>

<http://dx.doi.org/10.35468/5858>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

Hochschullernwerkstätten können mittlerweile auf eine ganze Reihe an Jahren und eine Vielzahl konzeptioneller Entwicklungen zurückblicken. Hatten die ersten Lernwerkstätten an Hochschulen in den 1980er Jahren in Kassel und Berlin noch einen gewissen „Exoten“-Status, sind sie heute aus sehr vielen universitären und hochschulischen Einrichtungen nicht mehr wegzudenken. Und das zu Recht.

Lernwerkstätten tragen bis heute zu einer anderen Art der Hochschullehre bei und haben einen innovativen Charakter. Sie nehmen sich neben der Diskussion um offene Unterrichtsformen Themen wie der Partizipation, der Inklusion oder der Digitalisierung an. Sie integrieren Kinder in den Hochschulalltag, werfen ethische Fragen auf und machen diskursiv auf potentielle Veränderungsmöglichkeiten im Hochschulalltag aufmerksam. Sie sind so vielfältig, wie es nur geht und dennoch steht die Vernetzung untereinander immer mehr im Fokus. Empirische Arbeiten zu Hochschullernwerkstätten tragen dazu bei, dass in Lernwerkstätten ablaufende Prozesse immer intensiver beleuchtet und analysiert werden.

Die Hochschullernwerkstatt Halle hat 15 Jahre dieser Lernwerkstättenbewegung begleitet, selbst einige Wandel erfahren, konzeptionell mit sich gerungen, sich mit anderen – intern wie extern – ausgetauscht und sich immer wieder neu erfunden. Das Team ist gewachsen, neue Wegbegleiter*innen sind dazu gestoßen. Bei allem Wandel hat sich die Hochschullernwerkstatt Halle eines erhalten: Sie ist ein Ort der Irritation, des Austausches, der Inspiration und des Neudenkens, an dem es ausreichend Raum gibt, politische und gesellschaftliche Themen kritisch zu hinterfragen, ergebnisoffen zu diskutieren und im Resultat Wege auch einmal anders zu gehen. Der vorliegende Band dokumentiert nicht nur 15 Jahre Hochschullernwerkstatt Halle, sondern setzt sich in den Beiträgen kritisch mit der Rolle von Hochschullernwerkstätten im heutigen universitären Alltag auseinander. Welche Themen sind historisch gewachsen? Welche aktuell neu entstanden? Welche Möglichkeiten haben Hochschullernwerkstätten, in diesem Spannungsbogen zu agieren?

Die Lektüre der Beiträge bringt zum Nachdenken, zum Reflektieren und macht Lust, das eigene Tun auch erneut zu hinterfragen und ggf. neu zu denken. An dieser Stelle gratulieren wir dem Team der Hochschullernwerkstatt Halle zum Jubiläum und zu einem gelungenen Band „außer der Reihe“ in der Reihe.

Eva-Kristina Franz

Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind und

Markus Peschel

Inhalt

<i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter</i> Einführung in den Band	11
--	----

Teil 1: Historische Entwicklung

<i>Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf</i> Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik	23
--	----

<i>Hartmut Wenzel</i> Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle	45
---	----

<i>Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre</i> Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen	55
---	----

<i>Hartmut Wedekind und Corinna Schmude</i> Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin	68
---	----

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i> NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses	85
--	----

<i>Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese</i> Hochschullernwerkstatt goes digital!	100
--	-----

<i>Alexandra und Michael Ritter</i> Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft – Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende	113
--	-----

<i>Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter</i> Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum	129
--	-----

<i>John Marcus Sommer</i> Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt – Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen	145
--	-----

<i>Lena Kliebe</i> Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“	157
---	-----

<i>Jerome Kampe</i> Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?	167
--	-----

Teil 3: Partizipation und Inklusion

<i>Melanie Schlag</i> Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager	179
--	-----

<i>Kathrin Kramer</i> Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit	182
---	-----

<i>Johanna Ingenerf und Pascal Kurz</i> Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch	197
--	-----

<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse	205
---	-----

<i>Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)</i> Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen	216
---	-----

<i>Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning</i> Die <i>LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung</i> (L ² D ²) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover	226
---	-----

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses	241
---	-----

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ – Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden	247
--	-----

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisier ich die Räume meiner Kindheit.“ Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten	259
---	-----

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt	275
---	-----

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten	289
---	-----

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen	296
---	-----

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit	310
--	-----

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik	321
--	-----

Teil 5: Kooperation

Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps

Zur Materialität des Lernens –

Anregungen aus einem interdisziplinären Forum

in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?

Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf

kooperative und individuelle Lernprozesse in der

Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –

Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

*Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und
Stephanie Winter*

Einführung in den Band

1 Warum ein Band außer der Reihe in dieser Reihe?

Im nächsten Jahr können wir auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zurückblicken. Der damit verbundene stetige Entwicklungsprozess wurde gemeinsam durch ein anwachsendes Team gestaltet und stellt sich in zahlreichen konkreten Projekten und Kooperationen dar. Aus Anlass dieses Jubiläums möchten wir einen reflexiven Blick wagen – auf die Entwicklungen in Halle und auf Hochschullernwerkstätten insgesamt.

Die Anfänge der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften reichen bis in die 1990er Jahre zurück und etablierten sich somit ca. 10 Jahre später als die 1981 an der TU Berlin und 1983 an der Gesamthochschule Kassel gegründeten (vgl. SCHÖPS & RUMPF sowie WENZEL in diesem Band).

Seither hat sich auch die Landschaft der Hochschullernwerkstätten innerhalb Deutschlands stark gewandelt; es ist eine gewachsene Community entstanden, die sich einmal im Jahr zu einer eigenen Tagung zusammenfindet, um Ideen sowie Entwicklungen von und in (Hochschul)Lernwerkstätten auszutauschen. Damit einhergehend wird seit nunmehr acht Jahren ein Tagungsband von den Mitwirkenden des jeweiligen Tagungsortes publiziert. Dank der freundlichen Erlaubnis der Herausgeber*innen dieser Buchreihe ändern wir anlässlich des halleschen Jubiläums die Reihenfolge und hoffen, somit auch neue Impulse für die kommenden Tagungen geben zu können. Vor diesem Hintergrund verstehen wir dieses Buch als Neugier auf und Weiterdenken von dem aus, was unter der Arbeit in (Hochschul-) Lernwerkstätten gedanklich gefasst, inhaltlich gelebt und reflektiert wird.

Ein Anspruch von Lernwerkstätten – in allen Bildungseinrichtungen – ist es, an der Entwicklung der jeweiligen Institutionen mitzuwirken. Die Umsetzungen gestalten sich standortspezifisch in individuellen Entwicklungslogiken und unterliegen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Strukturen. Anregung von ‚außen‘ verstehen wir in diesem Prozess als Motor für die eigene Weiterentwicklung. Ausgehend von der Spezifik der Hochschullernwerkstätten möchten wir diese Potenziale der wechselseitigen Einflussnahme sowohl in der Rückschau als auch mit dem Blick nach vorn als Element für die Entwicklung von Hochschul-landschaften in den Fokus stellen.

Daher freuen wir uns, für diesen Band neben Autor*innen aus der internationalen ‚Szene‘ der Hochschullernwerkstätten auch eine Vielzahl unterschiedlicher Wegbegleiter*innen der halleschen Hochschullernwerkstatt für das Verfassen einzelner Beiträge gewonnen zu haben.

2 Hochschullernwerkstatt – Warum HSLW uns nicht reicht!

Es scheint ausschließlich eine formale Frage zu sein, die der besseren Lesbarkeit dient, Abkürzungen zu verwenden. Diese gegenüber der ursprünglichen Länge verkürzte Darstellungsform eines Wortes lässt die Bedeutung nicht sofort erkennen. Mündlich ausgesprochen schließen einzelne Buchstaben die Wissenden ein, vermitteln den anderen aber ein Gefühl der Unsicherheit und Ausgrenzung. Andererseits ist der Wiedererkennungswert eines brand names erwünscht und in unserem Arbeitsfeld die Hoffnung damit verbunden, dass auch Kolleg*innen anderer Fächer diese Abkürzung etwas sagt und sie sich in die Diskussion um diesen Gegenstand mit einbringen.

Die Suche nach angemessenen Begriffen und Formulierungen zeichnet insbesondere die wissenschaftlich Arbeitenden aus; auch an der Präzision ihrer begrifflichen Fassungen messen sich deren Qualität und Reputation.

Im Zusammenhang mit der Begriffsfindung des zentralen Terminus innerhalb der Thematik, die sich mit Lernwerkstätten, Lernwerkstattarbeit und insbesondere Hochschullernwerkstatt und Lernwerkstatt an Hochschulen beschäftigt, wurden mehrere Bezeichnungen verwendet: teils synonym, teils verkürzte Formulierungen, teils unterschiedliche Ausdrücke. So stand Lernwerkstatt auch oft für Hochschullernwerkstatt, womit offen blieb, ob gemeint ist, dass die Aktivitäten in den jeweiligen Einrichtungen identisch seien. Die jüngsten Bemühungen in der Diskussion um das Selbstverständnis innerhalb der Gemeinschaft verdeutlichen die Schwierigkeiten um das Ringen nach angemessenen Formulierungen und adäquaten Bezeichnungen (RUMPF & SCHMUDE in diesem Band). Das Selbstverständnis, diesen für das Fach als bedeutsam und aussagekräftig erachteten Terminus in seiner vollen Länge zu verwenden, spricht auch für die Souveränität in Auseinandersetzung mit der fachlichen Materie. Die als zentral ermittelten Begriffe sollten aufgrund dieser Bedeutsamkeit ausgesprochen und in Texten ausgeschrieben werden, um eine Verkümmern und auf ein Gerüst reduziertes Konstrukt zu vermeiden. Nun ist das zentralste Wort in unserer Community ein mehrfach zusammen gesetztes Kompositum, bestehend aus vier bzw. fünf Wörtern: Hoch-schul-lern-werk-statt. Da würde die Abkürzung auch stilistische Entspannung versprechen. Allerdings sollten wir es der Bedeutsamkeit unseres wichtigsten Begriffs schuldig sein, dem langen Wort seinen Platz einzuräumen, da Inhalt und Form immer eine Einheit sind und eine entsprechende Wirkung erzielen.

3 Hochschullernwerkstätten als Elemente von Hochschulentwicklung

Seit Beginn des Bologna-Prozesses 1999 unterliegen Hochschulen und Universitäten zunehmend Prozessen der Ökonomisierung, was zu Standardisierungen und einem Konformitätsdruck führt. Die Vermittlung von Kompetenzen, welche für einen bestimmten Beruf benötigt und mit Creditpoints abgerechnet werden können, scheint in diesem Zusammenhang praktikabel. Ganzheitliche Bildung im Sinne Humboldts findet in diesem ‚Humankapitaldenken‘ nur sehr begrenzt Raum. Auch in der Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen scheint das Einwerben von Drittmitteln und das ‚Produzieren‘ von Qualifikationsarbeiten und Publikationen diesen Ökonomisierungsstrukturen zu unterliegen und die Freiheit der Themen, ein ‚Sich bilden‘ und kritisches Hinterfragen und somit nonkonformistisches Denken zu erschweren.

Hochschulen der Zukunft sollen durch Forschung und Lehre Absolvent*innen und Mitarbeiter*innen dazu befähigen, auf zukünftige Veränderungen und Herausforderungen bestmöglich reagieren zu können. Dafür bedarf es sogenannter *Future Skills*, welche EHLERT 2019 als Entwicklung von Neugier, „Vorstellungskraft, Visionsfähigkeit, Resilienz und Selbstbewusstsein sowie die Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln“ (ebd. 3) beschreibt. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang die Fähigkeit der Reflexion und Perspektivübernahme sowie ein respektvolles Miteinander, welches durch Offenheit, Toleranz und Wertschätzung von Vielfalt geprägt ist und auf Mitgefühl, Achtsamkeit und Leidenschaft beruht, als Bildungsziele verstanden. Expert*innenwissen wird demnach einen wesentlich kleineren Teil ausmachen (vgl. ebd. 3ff).

Ausgehend von den Erfahrungen in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität verstehen wir Hochschullernwerkstätten als Orte der Irritation, des Austausches, der Inspiration und des Neudenkens. Eine institutionalisierte Nische in der Hochschule der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, welche durch die Offenheit bezüglich der Inhalte und Ergebnisse auf gesellschaftliche und politische „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (KLAFFKI 1991) flexibel und kritisch eingehen kann (vgl. WENZEL in diesem Band). Das Vorhandensein physischer (materialreicher) Räume, die Heterogenität der Nutzer*innen und Themen, partizipatives und selbstbestimmtes Studieren sowie eine auf gegenseitigem Respekt beruhende Kommunikation stellen dabei Grundpfeiler für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten dar. An Hochschulen und Universitäten der Gegenwart und Zukunft können sie somit als *Reallabore* verstanden werden, in welchen Ideen in einem partizipativen und selbstbestimmten Prozess interdisziplinär entwickelt, kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Der Lernprozess ist dabei offen und ermöglicht so ein Ausprobieren und Scheitern. Persönlichkeitsbildung im Sinne einer ganzheitlichen Bildung

ist in diesem Zusammenhang ebenso ein existenzieller Bestandteil hochschulnwerkstattlicher Praxis.

Neben einem theoretischen Diskurs zum Thema der Bedeutung von Hochschullernwerkstätten als Elemente von Hochschulentwicklung werden Erfahrungen aus der Praxis in diesem Band erläutert, welche als Anregungen für eine veränderte Hochschuldidaktik unter Berücksichtigung der *Future Skills* und Impulse für die Entwicklung von Hochschulen und Universitäten der Zukunft verstanden werden können.

4 Die Beiträge

Historische Entwicklungen

Der erste Teil des Bandes beschäftigt sich mit der Darstellung historischer Entwicklungen von Hochschullernwerkstätten sowie einem reflexiven Blick des jeweils institutionellen Werdeganges. So betrachten *Miriam Schöps* und *Dietlinde Rumpf* die Wurzeln und Vorläufereinrichtungen der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität in Halle, welche weit in die 1990er Jahre reichen. Vor 15 Jahren wurde die heutige Einrichtung am Standort innerhalb der Franckeschen Stiftungen eröffnet. Sie zeichnen wichtige Etappen nach, reflektieren über Erreichtes und Erhofftes bisheriger Aktivitäten und schärfen Zukunftsperspektiven. *Hartmut Wenzel* bezieht sich in seinem historischen Abriss insbesondere auf die Werkstatt der Studierenden der Sekundarstufen an der Universität in Halle. Diese Entwicklung stellt er vor den bildungstheoretischen und schulpädagogischen Diskussionen der 1990er Jahre dar und beschreibt deren gegenseitige Beeinflussung. Deutlich wird dabei, dass die Gründe, die zur Einrichtung einer Hochschullernwerkstatt für die Sekundarstufen führten, noch immer aktuell sind. Das Team der südtiroler Hochschullernwerkstatt EduSpace, *Ulrike Stadler-Altmann*, *Susanne Schumacher*, *Enrico A. Emili*, *Gerda Winkler* und *Elisabeth Dalla-Torre*, stellt – ausgehend von der konkreten Entstehungsgeschichte in Brixen – die Entwicklung dieses universitären Lernortes unter Einbettung in den bildungswissenschaftlichen Studiengang als zentralen Ort des Studiums dar. Einflüsse auf die konzeptionelle Entwicklung und mögliche Potenziale, die eine solche Abhängigkeit von (Neu)Ordnungen dieses Studiengangs mit sich bringt, werden diskutiert. *Hartmut Wedekind* und *Corinna Schmude* beschreiben am Beispiel des Studiengangs „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ der Alice-Salomon-Hochschule Berlin, wie die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in der Hochschule umgesetzt, verankert und stetig weiterentwickelt werden kann. Es wird dabei herausgearbeitet, dass das Studieren in Hochschullernwerkstätten eine Antwort auf die Frage ist, wie hochschuldi-

daktisch den eingangs in den Thesen formulierten Anforderungen an die notwendige Reform der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen begegnet werden kann: Indem Hochschullernwerkstätten Orte des SELBER-denkens und SELBER-machens, des Lernen lernens und vor allem der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz sind. Damit tragen sie nicht nur zur Weiterentwicklung der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen, sondern auch maßgeblich zu einer grundsätzlichen Veränderung von Hochschullehr- und -lernkultur bei.

Wahrnehmungen, Selbstverständnisse und Einflüsse

Der zweite Teil gibt Einblicke in *Wahrnehmung, Selbstverständnis und Einflüsse* unterschiedlicher Hochschullernwerkstätten. *Dietlinde Rumpf* und *Corinna Schmude* stellen das Netzwerk NeHle als gemeinsame Interessenvertretung, eingebunden in die 40-jährige Entwicklung der Hochschullernwerkstätten, vor, indem die Etappen des Vereins nachgezeichnet werden. In diesem Zusammenhang gehen sie noch einmal explizit auf den Prozess der partizipativ erarbeiteten Begriffsbestimmung ein und stellen erste Ergebnisse vor. *Constantin Beyer* und *Florian Johnke-Liese* gehen in ihrem Beitrag „Hochschullernwerkstatt goes digital“ der Begriffsklärung neue Medien, Medienkompetenz und Digitalisierung nach und zeigen Potenziale digitaler (elektronischer) Medien für Entdeckendes Lernen auf. Sie geben einen Einblick in die Arbeit des Medienteams der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, insbesondere in die Medienspielstunde sowie in das Medienportal: ZAIKO, welches von ihnen entwickelt wurde und ein digitales Stöbern in Hochschullernwerkstätten ermöglicht. *Alexandra* und *Michael Ritter* stellen in ihrem Beitrag mittels der Schuldruckereri nach Freinet die Hochschullernwerkstatt als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende heraus. Ausgehend von der Frage der Zeitgemäßheit dieser reformpädagogischen Druckerei entfalten sie die Hochschullernwerkstatt als besonderen Ort schriftsprachlicher Potenziale, an dem Studierende und Kinder gleichermaßen partizipieren können. In ihrem Beitrag gehen *Livia Enders* und *Stephanie Winter* der Frage des Spannungsfeldes der Aneignung von Theorie und Praxis im universitären Kontext aus Studierenden- und Dozierendenperspektive nach. Die Hochschullernwerkstatt eröffnet aus Sicht der Autorinnen Möglichkeiten für Lernende und Lehrende, anhand von Reflexionen der eigenen biographischen Schulerfahrungen, reflektierten Praxis(selbst)erfahrungen sowie Lernbegleitungen diesem Dilemma zu begegnen. *John M. Sommer* stellt in seinem Artikel die Bedeutung von Emotionen und Abstraktion in Lernprozessen heraus und zeichnet diese aus der Perspektive von Selbsterfahrungen in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften nach. Die Nutzung des Raumes Hochschullernwerkstatt und der dort stattfindenden Angebote bieten nach Sommer vielfältige Anregungen für eine veränderte hochschuldidaktische Praxis für Dozierende und Studierende. *Lena Kliebe* ist studentische Mitarbeiterin in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften. Sie entfaltet ihre

Perspektive auf ein Seminar zur Lernbegleitung und reflektiert ihre eigene Rolle als Lernende. Lernbegleitungen, die ihr Unterstützung geboten haben, geht sie resümierend nach. Ausgehend von den im Seminar vollzogenen Lernprozessen transferiert sie ihre Überlegungen auf den schulischen Kontext und schlussfolgert mögliche Handlungsweisen für ihre spätere berufliche Tätigkeit aus den gewonnenen Erkenntnissen. *Jerome Kampe* arbeitet in seinem Artikel „Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!“ Möglichkeiten für einen lebendigen Geschichtsunterricht heraus. Ausgehend von eigenen Erfahrungen und Prägungen beschreibt er zunächst Möglichkeiten des forschend-entdeckenden Lernens, um Geschichte für Schüler*innen lebendig werden zu lassen. Daran anschließend stellt er die Hochschullernwerkstatt als Bühne für Inszenierungen historischer Ereignisse dar.

Partizipation und Inklusion

Im dritten Teil des Bandes stellen die Autor*innen Potenziale und Herausforderungen des Ortes Hochschullernwerkstatt, der Partizipation und Teilhabe an Lehr- und Lernprozessen eröffnet, in den Fokus kritischer Betrachtungen, welche zum Teil Einwirkungen auf andere Hochschulbereiche nach sich ziehen. *Melanie Schlag* berichtet über ihren Weg von der Praktikantin zur Mitarbeiterin und gibt Einblicke in ihr aktuelles Arbeitsfeld und die Rolle des deutschen Schlagers in der Hochschullernwerkstatt. Auf einem Zukunftsfest 2018 konkretisierten sich die Arbeitsplatzperspektiven der Autorin, welche seit September 2019 als Serviceassistentin im Büro der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften arbeitet. *Kathrin Kramer* nimmt das Entwicklungsfeld Inklusion in den Blick. Sie erläutert in ihrem Beitrag beispielhaft, wie Hochschullernwerkstätten als Experimentalf Räume, als Orte der Umsetzung „nichtreformistischer Reformen“ wirken und so eine Veränderung hochschulischer Strukturen befördern können. Am Exempel der Umsetzung einer Unterstützten Beschäftigung an der Universität in Halle schildert sie, auf breiter gesetzlicher Basis fußend, den Weg zu inklusiveren Strukturen, begegnende Herausforderungen und sich daraus für die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt ergebende Veränderungen. Sie begründet hierbei das Potenzial von Hochschullernwerkstätten als ‚besondere Orte‘, subversiv inklusive Entwicklungen in Hochschulen anregen zu können. *Johanna Ingenerf* und *Pascal Kurz* beschreiben die Entstehung und Durchführung des Seminares „Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog“, welches einen Austausch mit Studierenden und Dozierenden des Democratic Institutes in Tel Aviv sowie das Kennenlernen und Praktizieren demokratischer Erziehung und alternativer Bildungskonzepte zum Ziel hat. Dieses Seminar folgt keinen Vorgaben des universitären Curriculums und strebt keine Leistungsanerkennung in diesem Zusammenhang an. Alle Vorhaben und zu bearbeitenden Aufgaben wurden in einem hierarchisch gleichermaßen von Studierenden und Dozierenden geführten Prozess soziokratisch im Konsent ausgehandelt. Die Hochschullernwerkstatt bot dafür einen idealen

Raum an der Hochschule, der in informeller Weise und flexibel nutzbar war. Als jahrelange Begleiter*innen der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften beschreiben *Ines Boban* und *Andreas Hinz* diese als einen Ort, an welchem neben Selbstwirksamkeits-, insbesondere auch Wir-Wirksamkeitserfahrungen ermöglicht wurden/werden und diese somit als ‚Kulminationsort‘ inklusiver Zusammenarbeit verstanden werden kann. Sie stellen ebenso das Konzept der „Samskola“ vor und beschreiben Anknüpfungspunkte dieser unimperativen Schule für heutige LernWIRkstätten. *Alena Lensker* und *Brigitte Kottmann* sehen in Lernwerkstätten wichtige Impulsgeber für die universitäre Entwicklung. Sie beschreiben deshalb in ihrem Beitrag die Entstehungsgeschichte, Prinzipien und Arbeitsschwerpunkte der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld, um daran anschließend die Besonderheiten des Studiengangs der Integrierten Sonderpädagogik an ihrer Universität vorzustellen und Verschränkungen zur Hochschullernwerkstatt aufzuzeigen. *Sarah Dannemann*, *Tjark Neugebauer*, *Claudia Schomaker* und *Rolf Werning* stellen die Hochschullernlandschaft der Leibniz Universität Hannover: (L²D²) als inklusiv orientiertes hochschulisches Setting in ihrer Entwicklung vor. Damit wird Bezug genommen auf Hochschullernwerkstätten als Räume für Konzeptentwicklung und Frei-Räume. Im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen wird beschrieben, wie in Lehrformaten in interdisziplinären Tandems und durch Fokussierung auf ‚inklusive Sachbildungsprozesse‘ in ‚Frei-Räumen‘ veränderte Haltungen und Denkweisen unterstützt und von Studierenden und Lehrenden in Schule und Universität eingebracht werden können.

Reflexivität und Professionalisierung

Teil vier des Bandes nimmt Überlegungen der Reflexivität und Professionalisierung im Kontext hochschullernwerkstattlicher Praxis in den Fokus. *Kira Wybierek* gibt, ausgehend von reflektierten Selbsterfahrungen während des Praxissemesters in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, einen lebendigen Einblick in den Alltag hochschullernwerkstattlicher Praxis am Standort Halle/Saale. Eine Aufgabe von Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten sieht sie u. a. darin, letztere zu irritieren und universitäre Logik auf eine ‚gesunde‘ Art und Weise auszuheben. *Eva Hoffart* skizziert die „MatheWerkstatt“ der Universität Siegen als Ort, welcher Studierenden die Möglichkeit bietet, eigene Praxiserfahrungen im Rahmen eines Seminars zu sammeln. Zunächst beschreibt sie das zugrunde liegende Begriffsverständnis von Reflexion sowie die theoretische Verortung des vorgestellten Seminars. Anhand der Erfahrungen und Auswertung leitet sie Gelingenbedingungen ab, die das Reflektieren von Studierenden grundlegend unterstützen. *Edita Jung* und *Lena S. Kaiser* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach Konzeption und Implementierung von didaktisch-methodischen Settings nach, durch welche im Rahmen der Bildung eines professionellen Selbstverständnisses eine Rekonstruktion individueller biografischer Erfahrungen, Sinn- und Bedeu-

tungszuschreibungen, Verknüpfungsmuster sowie einflussnehmender Faktoren ermöglicht werden kann. Dazu wird Bezug genommen auf die Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt (FrühWerk) an der Hochschule Emden/Leer, die didaktisch-methodische Adressierung einer biografischen Selbstreflexivität im Kontext von kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten sowie deren theoretische Rahmung, die sie entlang von ausgewählten Beispielen analysierend beleuchten. *Rolf-Torsten Kramer* stellt in vergleichender Übersicht verschiedene Professionsansätze und Perspektiven der Professionalisierung, zudem die Bedürftigkeit der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte, dar. Dies bietet eine differenzierte Grundlage, die das besondere Potenzial von Hochschullernwerkstätten innerhalb dieses Professionalisierungsprozesses verdeutlicht. Das sieht Kramer darin, dass „Hochschullernwerkstätten als Oase der Auseinandersetzung und Reflexion“ fungieren können und in der Möglichkeit der „handlungs- und entscheidungsdruckentlastete[n] Auseinandersetzung mit dem beruflichen Umfeld und mit sich selbst“. *Mark Weißhaupt*, *Kathleen Panitz* und *Elke Hildebrandt* problematisieren in ihrem Beitrag das Theorie-Praxis-Thema und arbeiten dieses, bezogen auf zentrale Kategorien der intrinsischen Lernmotivation, heraus. Parameter wie Unlust und Desinteresse von Kindern sowie auch Studierenden an Lernumgebungen werden als häufig verdrängte, aber für die Entwicklung von Hochschullernwerkstätten relevante Kriterien diskutiert. Gerade hier könnten neue Rollen erprobt sowie zur Erweiterung des Habitus angehender Lehrpersonen beigetragen werden. *Markus Peschel* und *Pascal Kihm* differenzieren in ihrem Beitrag „Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen“ die Positionen der in Hochschullernwerkstätten Agierenden. Die Vermittlung eines „passenden“ Rollenverständnisses ist die Grundlage für die Professionalisierung des pädagogisch-didaktischen Personals, insbesondere in der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und auch mit Rollenwechseln von Lernenden zu Lehrenden in der Hochschullernwerkstatt. *David Paulus*, *Patrick Gollub* und *Marcel Veber* beziehen Kasuistik und Forschendes Lernen aus professionstheoretischer Perspektive auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstatt. Ausgangspunkt ist die synonyme Verwendung von Forschendem Lernen und Praxistätigkeit der Studierenden, unabhängig vom Agieren in einer Hochschullernwerkstatt. Fallarbeit wird als methodische Möglichkeit gesehen, Reflexivität zu schulen. Es wird ein kritisch-reflexiver Habitus postuliert und der Frage nachgegangen, inwiefern Lernwerkstattarbeit einen Beitrag zur Relationierung von Theorie und Praxis leisten kann. Die Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt und die der Lernwerkstattarbeit werden gegenüber und deren Potenziale dargestellt. *Pascal Kihm*, *Jennifer Diener* und *Markus Peschel* zeigen in ihrem Beitrag „Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik“, wie Studierende durch eigene Qualifikationsprozesse und Qualifikationsarbeiten Forschung erfahren, indem sie die vielfältigen Lehr-Lern-Interak-

tionen in Hochschullernwerkstätten untersuchen. So hat Kihm untersucht, wie Schüler*innen im GOFEX mit Aufgaben unterschiedlicher Offenheit umgehen, während Diener die Lehrer*innen beobachtet hat, die mit ihren Schüler*innen die Hochschullernwerkstatt besuchen.

Vernetzung und kooperatives Lernen in der Hochschullernwerkstatt

Der letzte Teil des Bandes stellt die Bedeutung von Vernetzung und kooperativem Lernen in Hochschullernwerkstätten ins Zentrum der Betrachtung. *Georg Breidenstein*, *Sara Burkhardt*, *Thorid Rabe* und *Miriam Schöps* beschreiben die Initiierung und Durchführung des interdisziplinären Forums zur Materialität des Lernens sowie Potenziale, welche die Betrachtung und Auseinandersetzung des Materials als Fall ermöglichen. Unterrichtliche Szenen im Umgang mit dem Material werden aus den verschiedenen fachlichen Blickwinkeln reflektiert. Zudem nehmen sie eine Kategorisierung unterschiedlicher Materialien vor und beschreiben deren Relevanzen für unterrichtliches Handeln. *Miriam Asmus*, *Kati Friebe*, *Mirjam Lewin* und *Kati Misselwitz*, die Mitarbeitenden des Projekts eXplorarium von LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V., berichten basierend auf den konzeptionellen Anbindungen ihres Projektes von Erfahrungen auf der Lernwerkstattentagung an der Universität in Halle im Mai 2018. Das Programm und der Austausch vor Ort im universitären Kontext waren Impulsgeber für die Arbeit an Berliner Grundschulen, die hier beschrieben werden. *Siglinde Spuller* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenhang von Kooperativem Lernen, der Kooperation und dem Lernen in Hochschullernwerkstätten. Anschließend an eine grundlegende Beschreibung der jeweiligen Konzepte zeichnet sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten der ermittelten Aspekte auf und führt diese im Anschluss zusammen. *Linda Balzer* betrachtet in ihrem Beitrag die Angebote der Hochschullernwerkstatt Religion Plus an der Universität des Saarlandes, die insbesondere auf selbstreguliertes, Forschendes und Kooperatives Lernen zielen. Dazu werden steuernde Instrumente wie Lerntagebücher und Denkprotokolle eingesetzt. Sie stellt das kooperative Vorgehen der Studierenden dabei dar und kommt zu dem Schluss, dass die Hochschullernwerkstatt so die Möglichkeit für Studierende schafft, eine „neue Lernkultur“ im Studium zu erfahren, welche Grundlage für Professionalisierungsprozesse sei. Sie plädiert für eine Orientierung der Lehrer*innenbildung insgesamt an Konzepten von Hochschullernwerkstätten. *Martin Lindner* beschreibt in seinem Beitrag Erfahrungen und Ergebnisse, welche im Zuge der Umstrukturierung des Praktikums hin zu einer Projektarbeit und in einem Setting ähnlich einer Hochschullernwerkstatt in der Biologiedidaktik geplant und durchgeführt wurden, entstanden. Dabei geht er auf die Charakteristika von Werkstattarbeit ein, welche aus seiner Perspektive eine Relevanz für die Projektarbeit besitzen und stellt abschließend zwei Beispiele sowie die Ergebnisse der studentischen Evaluation vor.

Unser Dank

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Autor*innen, die dazu beigetragen haben, viele spannende Perspektiven auf die Arbeit in Hochschullernwerkstätten zu eröffnen, theoretische Positionierungen sowie Denkanstöße zum entdeckenden und forschenden Lernen anzuregen, um sie in diesem Band zu versammeln.

Der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der gesamten Philosophischen Fakultät III sowie dem Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) und dem Zentrum für multimediales Lehren und Lernen (LLZ) möchten wir ganz besonderen Dank aussprechen für die jahrelange ideelle, inhaltliche und finanzielle Unterstützung der Hochschullernwerkstatt und die Mitträgerschaft der dortigen Angebote. Dies hat viele der hier beschriebenen Entwicklungen überhaupt erst möglich gemacht. Eben solcher Dank gilt dem Rektorat der MLU insbesondere dem Hochschulmarketing, wodurch entscheidend zum Ausbau der Hochschullernwerkstatt ab 2011 beigetragen wurde.

Beim Verlag Julius Klinkhardt und insbesondere bei Herrn Tilsner bedanken wir uns für die kompetente Betreuung und die geduldige Beantwortung aller Fragen. Großen Dank richten wir zudem an alle Unterstützerinnen von der MLU Halle für ihr großartiges, genaues und hinterfragendes Lektorat. Und nicht zuletzt gilt unser Dank den Herausgeber*innen der Buchreihe (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) für die Möglichkeit, anlässlich des Jubiläums außer der Reihe in der Reihe diesen Band publizieren zu dürfen.

Literatur

- EHLERS, Ulf-Daniel (2019): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschulen der Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Im Internet: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-29297-3>.
- KLAFKI, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes, im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag, 43-81.
- RUMPF, Dietlinde & SCHMUDE, Corinna: NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In diesem Band.
- SCHÖPS, Miriam & RUMPF, Dietlinde (2020): Lernwerkstatt in Entwicklung. Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik. In diesem Band.
- WENZEL, Hartmut (2020): Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle. In diesem Band.

Teil 1: Historische Entwicklung

Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf

Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

*Die Wurzeln der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität in Halle reichen bis in die 1990er Jahre zurück. Nach ortswechsel-vollen Anfängen hat sich die Hochschullernwerkstatt seit ihrer Entstehung in den letzten 15 Jahren zu einem festen Bestandteil der Philosophischen Fakultät III und zu einem wahrnehmbaren Element der Lehrer*innenbildung in Halle entwickelt. Trotz hoher Diversität der Ursprünge scheint das Verbindende all dieser Entwicklungen ein Innovationsanspruch an institutionalisiertes Lernen durch eine Veränderung der Lehrer*innenbildung zu sein. Die konkreten Aktivitäten, die in Hochschullernwerkstätten unter dieser Zielperspektive stattfinden, variieren deutlich. Sie folgen unterschiedlichen Orientierungen und sind geprägt durch äußere Bedingungen. Im Beitrag versuchen wir am Beispiel des Werdegangs der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften die Entwicklung mit Blick auf zugrundeliegende Vorstellungen, interne und externe Einflussfaktoren und Wirkungen nachzuzeichnen. So soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Hochschullernwerkstätten auf die hochschulischen Entwicklungen einwirken (können) bzw. durch diese beeinflusst werden.*

1 Einleitung

Im Jahr 2020 blicken wir auf 15 Jahre der Entwicklung „unserer“ Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften am heutigen Standort zurück und nehmen das zum Anlass, wichtige Etappen nachzuzeichnen, über Erreichtes, Nicht-Fortgeführtes und konzeptionelle Vorstellungen zu reflektieren und Zukunftsperspektiven zu schärfen. Dieses Innehalten gibt Gelegenheit, das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und im Verhältnis zu den Entwicklungen anderer Lernwerkstätten an Hochschulen zu sehen.

Im Rahmen der Rekonstruktion des Hauses 31 wurden auch Räume für eine Hochschullernwerkstatt geschaffen, die sich seit der Einweihung 2005 im universitär genutzten Teil der Franckeschen Stiftungen zu Halle direkt neben der

erziehungswissenschaftlichen Bibliothek befinden. Ihr voran gingen mehrere Vorgängereinrichtungen, in denen Akteur*innen aus verschiedenen Fachrichtungen (Fachdidaktiken, Pädagogik, Förderpädagogik) und mit unterschiedlichen Zielstellungen wirkten. Die zu Grunde liegenden Motivationen und Orientierungen änderten sich mehrfach. Diese Entwicklung wird im Folgenden in einzelnen Phasen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt.

2 Entwicklungsphasen und zu Grunde liegende Orientierungen

Während die Initialzündung für die Entstehung erster Lernwerkstatt-Räume an der Universität in Halle in der Schulpädagogik erfolgte, wurde zeitgleich am Institut für die Grundschullehrenden(aus)bildung in Köthen (PH) aus der Fachdidaktik heraus eine Lernwerkstattinitiative gestartet. Gründungen in weiteren Arbeitsbereichen schlossen sich an, Kooperationen waren allerdings bis zum Bezug der als Lernwerkstatt konzipierten Räumlichkeiten 10 Jahre später nicht gegeben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Phasen der Entwicklung bzgl. der institutionellen Anbindungen, der personalen Verantwortlichkeiten und der *Zielgruppen*. Diese werden im Folgenden erläutert.

Tab. 1: Überblick der personell und konzeptionell zu unterscheidenden Entwicklungsphasen der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften Halle

Entwicklungsphase	Zeitraum	Fachbereich
I a	1994-1996	MLU Halle – Erziehungswissenschaften Professur Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik <i>Lehramt Sekundarstufe und Gymnasium</i>
I b	1993-1997	Ratke-Institut Köthen (PH) – Fachbereich Heimat- und Sachunterricht wissenschaftliche Mitarbeiterin (Werkstattleitung) <i>Lehramt Grundschule</i>
I c	1998-2005	MLU Halle – Arbeitsbereich Deutsch Professur Grundschuldidaktik/Deutsch <i>Lehramt Grundschule</i>
I d	1997-2005	MLU Halle – Rehabilitationspädagogik Professur Lernbehindertenpädagogik <i>Lehramt Sonder-/Förderschule und andere</i>
II	2005-2011	MLU Halle – Philosophische Fakultät III wiss. Mitarbeiterin (ohne Zeitkontingent) <i>Studierende aller Lehrämter</i>

Entwicklungsphase	Zeitraum	Fachbereich
III	2011-2015	MLU Halle – Philosophische Fakultät III wiss. Mitarbeiterin 50% <i>alle Lehrämter und Erziehungswissenschaften, Schulen und außeruniversitäre Partner*innen</i>
IV	ab 2015	MLU Halle – Philosophische Fakultät III wiss. Mitarbeiterin 50% <i>alle Lehrämter und Erziehungswissenschaften, Lehrende und außeruniversitäre Partner*innen</i>
V	ab 2017(-19)	MLU Halle – Philosophische Fakultät III wiss. Mitarbeiterin 50%, Projektmitarbeiterin 50% <i>alle Lehrämter, Erziehungswissenschaften, andere Fachbereiche und außeruniversitäre Partner*innen</i>
VI	ab 2020	derzeitige Bemühung: institutionell übergeordnete strukturelle Einbindung, Zuordnung einer Professur, kontinuierliche Verantwortlichkeit für Forschung und Organisation

2.1 Phase I – Diverse Ursprünge (1993 bis 2005)

Die vier Vorgänger-Institutionen der heutigen Hochschullernwerkstatt unterschieden sich im Hinblick auf ihre Zielstellungen, Schwerpunktsetzungen sowie Wegbereiter*innen deutlich.

Ia Die (Meyersche) Lernwerkstatt der Pädagogik für den Sekundarschulbereich

Mit seiner Berufung 1994 brachte Prof. Meinert Meyer (Professur für Allgemeine Didaktik/Schulforschung) in Zusammenarbeit mit seiner Mitarbeiterin Ingrid Kunze die Idee einer Lernwerkstatt in das Lehramtsstudium der Sekundarstufen ein. Er erhoffte sich, dass „die Studierenden in der Lernwerkstatt bei der Erstellung von Projekten aus ihren eigenen praktischen Problemen zur Theorie getrieben werden“ (KUNZE & MEYER 1996). In diesen Projekten arbeiteten die Kollegen Reinhard Hörster und Hartmut WENZEL, der in seinem Beitrag in diesem Band darüber Auskunft gibt, mit.

Meyer wollte damit einen „Erprobungsraum für Lehramtsstudierende und Diplomier“ (ebd.) etablieren, in dem sie, ausgehend von eigenen Erfahrungen selbstständigen, selbstgesteuerten Lernens, schließlich der Theorie bedürfen (vgl. ebd.). Dabei sollte sich die Rolle der Lernenden und Lehrenden verändern. Perspektivisch wurde eine Etablierung in den Fachbereichen angestrebt. Hier – an seiner ersten professoralen Wirkstätte – nahm bereits Meyers Grundidee Einfluss, die seine spätere Bildungsgangdidaktik prägte: „die Sinnkonstruktionen der Lernenden als Gestalter*innen ihrer eigenen Bildungsgänge ernst zu nehmen und Unterricht

von dort her zu denken“ (HERICKS et al. 2019, 142) und dies für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken fruchtbar zu machen.

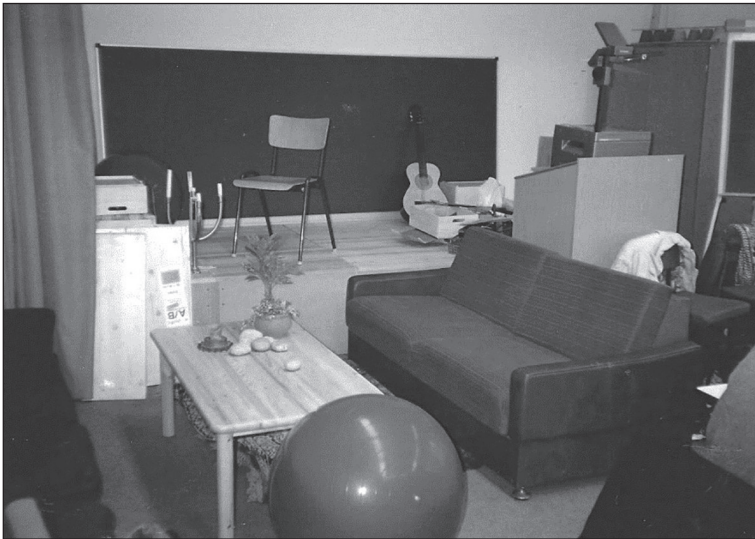


Abb. 1: Lernwerkstatt der Pädagogik für Sekundarstufenlehrämter (© M. Meyer)

Nicht nur die Einrichtung des Raumes am Standort Brandbergweg (Abb. 1), auch die inhaltliche Orientierung der Lehrveranstaltungen und außercurricularer Aktivitäten gingen auf Initiativen der Studierenden der Fächer Pädagogik und Soziologie zurück. So engagierte sich eine Gruppe für Bauspielplätze und organisierte die *Erste Kinderstadt* in Halle/Lettin mit Schüler*innen des Brennpunktviertels Heide-Nord. In einer Projektwoche setzten Kommiliton*innen museumspädagogische Angebote mit Schüler*innen im *Grauen Hof* in Aschersleben um. Eine weitere Gruppe konzipierte eine Zeitschrift für den sozialen Bereich. Die Professoren standen für Beratungen zur Verfügung und honorierten dieses Engagement durch „Projektscheine“. Durch die Unterstützung, die Meyer durch den Kanzler und den Dekan für diese Idee erfuhr, war es leicht, Räume zu etablieren (vgl. KUNZE & MEYER 1996) und Zeit seiner Tätigkeit in Halle und darüber hinaus zu nutzen.

Ib Die Lernwerkstatt Heimat- und Sachunterricht im Ratke-Institut Köthen

Vor der Überführung der Pädagogischen Hochschule in die Universität 1997 gab es im *Ratke-Institut Köthen*, dem Standort für das Lehramtsstudium an Grundschulen in Sachsen-Anhalt, zudem bereits eine didaktische Lernwerkstatt.

Die dem Heimat- und Sachunterricht zugeordnete Werkstatt war thematisch natur- und umweltbezogen ausgerichtet und bot Möglichkeiten, naturwissen-

schaftliche Themen handelnd, insbesondere durch Experimente zu erschließen. Die Konzeptionierung dieser Lernwerkstatt orientierte sich stark an den damaligen, als „Reform von unten“ aufgefassten Veränderungen der Grundschulen. Im Papier *Zu den Aufgaben der Lernwerkstätten an der Hochschule* heißt es: „Die von Grundschullehrern geäußerte Kritik, daß die an den Grundschulen durchgeführten Reformen die Universitäten oft nicht erreichen, ist auch für uns überdenkenswert und sollte zu einer Öffnung und Erweiterung des Studienangebotes führen“ (SCHELENZ 1993, 3). Mit den veränderten Anforderungen an Schule und Lehrkräfte (u. a. hinsichtlich methodischer Offenheit) wurde bereits die Notwendigkeit einer „Ablösung des zu stark rezeptiven und reproduktiven Lernens durch Formen des handelnden, experimentierenden, konstruktiven und kreativen Lernens“ gesehen (ebd., 4). Die Anforderung einer „pädagogischen Professionalisierung des Grundschullehrers“ wurde im Konzept festgehalten (ebd., 1) und als Zielstellung für die Lernwerkstatt präzisiert mit dem Zweck der Herausbildung pädagogischer Urteilsfähigkeit sowie einer kritischen Sensibilität beim Einsatz von Materialien (vgl. ebd., 3). Dies sollte durch die „Schaffung möglichst praxisnaher Bedingungen an der Hochschule“ erreicht werden, „um den Studenten die Möglichkeit zu geben, theoretisch erworbenes Hochschulwissen unter grundschulmäßigen Voraussetzungen praktisch zu erproben [...]“ (ebd.). Die Lernwerkstatt wurde einem „pädagogischen Labor“ gleichgesetzt, aber auch als Ort des Erfahrungsaustausches im Sinne eines ‚Bindeglieds zwischen Hochschule und Grundschule‘ verstanden – unter Bezugnahme auf die Gedanken der gerade aufkommenden Lernwerkstättenbewegung.

Die durch die Dozierenden im Bereich Heimat- und Sachunterricht gesetzte Aufgabenstellung dieser Lernwerkstatt war inhaltlich zunächst stark an den im Entstehen begriffenen Rahmenrichtlinien für den Heimat- und Sachunterricht und den gegebenen Bedingungen an der Pädagogischen Hochschule (Materialien, Fachbezug) orientiert, sollte sich aber „[i]m Rahmen der Weiterarbeit auf andere Sachverhalte zu fächerübergreifenden Themen“ als „wesentliches Kriterium“ ausdehnen (ebd., 6).

Die Zusammenarbeit mit der 2. Phase der Lehrer*innenbildung wurde ebenso praktiziert wie der Erfahrungsaustausch mit den Lehrer*innen. Interessierten Schüler*innen war die Werkstatt im Rahmen außerunterrichtlicher Betätigung zu ausgeschriebenen Themen geöffnet. Jeden Monat wurde unter Leitung von Dr. Ute Schelenz (wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereiches Heimat- und Sachunterricht und Werkstattleiterin) mit Studierenden ein Thema in Stationen aufbereitet, um es für Grundschüler*innen anzubieten.



Abb. 2: Werkstattleiterin Ute Schelenz in der Lernwerkstatt mit dem späteren Bildungsminister des Landes, J.-H. Olbertz

Innerhalb der Hochschule wurde die Einbindung der Arbeit der Lernwerkstatt in die Lehrveranstaltungen der Fachdidaktiken (vgl. ebd., 2) unter anderem zu Schwerpunkten wie der Verknüpfung didaktischer Theorien mit konkreten „Lehrerhandlungen im Hinblick auf das Sammeln eigener Erfahrungen“ (ebd.) oder die Nutzung als Materialbörse in Vorbereitung auf die Schulpraktika formuliert.

Ic, Id Die Druck- und Montessori-Werkstatträume

Unter Leitung von Prof. Eva Maria Kohl wurde für das Fach Deutsch ein Werkstattraum mit den Schwerpunkten Drucken nach Freinet und szenisches Spiel eingerichtet. Anregungen wurden im Austausch mit Herbert Hagstedt (Leiter der Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel) und aus der Konzeption der Lernwerkstatt für Studierende in Kassel gewonnen. Materialien und eine Handbibliothek für Freies Schreiben, Erzählen, Schrift und Schriftgestaltung sowie die Arbeit mit schreibenden Kindern, deren Schreiben als ästhetische Tätigkeit verstanden wurde, bildeten die Schwerpunkte auch in der didaktischen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen. Regelmäßig wurden Projekte mit Kindern der Neumarkt-Grundschule durchgeführt, Vorläufer der später eingerichteten *Schreibspielwiese*, einem Zirkel schreibender Kinder aus halleschen Schulen und dem Saalekreis. Sie treffen sich bis heute in der Hochschullernwerkstatt und werden auch durch Studierende der Deutschdidaktik in ihrem Lernen begleitet.

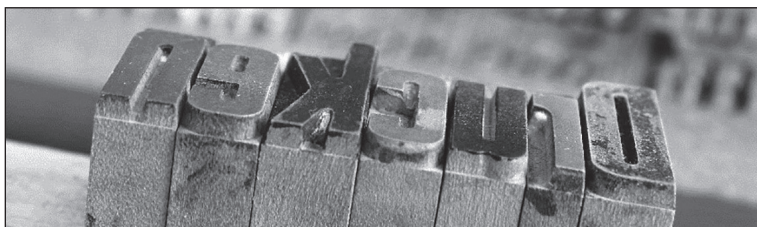


Abb. 3: Drucken als zentraler Arbeitsbereich der Werkstatt (© N. Zeyn)

Für Studierende des Lehramtes an Förderschulen existierte eine Lernwerkstatt, die über einen umfangreichen Bestand an Montessori-Materialien verfügte – Materialien, die auch für Studierende aller Lehrämter in einzelnen Pädagogik-Lehrveranstaltungen herangezogen wurden. Diese Lernwerkstatt wurde von Ulrich Heimlich bei der Berufung auf die Professur für Lernbehindertenpädagogik 1994 ausgehandelt und zunächst, da dort Räume verfügbar waren und sie dem zuvor angeschafften Bestand an Montessori-Materialien Platz bot, im Haupthaus der damals neugegründeten Montessorischule direkt neben der Universität eingerichtet (vgl. KARGE & HÜBNER 2015). Dennoch war sie „nie dazu gedacht, mit Kindern drin zu arbeiten, sondern immer nur mit Studierenden“ (ebd.). Es wurden exemplarisch Projekte erarbeitet, neue didaktische Ideen von Heimlich eingebracht, auch eine Freinet-Druckerei eingerichtet. Studierende gestalteten die offenbeheizten Räume „liebervoll aus“ (ebd.). Nach dem Weggang des Professors zog diese Lernwerkstatt etwa drei Jahre später in die Universität zurück, da aber zeitweilig kein*e Mitarbeiter*in aus der Rehabilitationspädagogik die Expertise für die Montessori-Materialien besaß, wurden diese zunächst von Dr. Ursula Pilz (Grundschulpädagogik) mit genutzt, so dass eine erste Verbindung mit Lehrveranstaltungen der Allgemeinen Pädagogik erfolgte.

In diesen zwei Konzeptionen überwog der Aspekt, dass Hochschullernwerkstätten als Materialressourcen und Räume des handlungs- und materialbasierten Lernens fungierten, um so neue Lernformen zu erschließen.

2.2 Phase II – Materialbasiertes Lernen & Serviceorientierung (2005-2011)

All diese Ansätze wirkten in die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften hinein. Ausgangspunkt für die heutige Einrichtung, die diese bisherigen Werkstätten zusammenführte, war die räumliche Konzentration der Bildungswissenschaften in den sanierten Gebäuden der Franckeschen Stiftungen. Die Raumgestaltung der künftigen Hochschullernwerkstatt im Haus 31 wurde mit interessierten Dozierenden in Absprache mit den Kolleg*innen des zuständigen Ingenieurbüros Ziegemeier gemeinsam geplant. Die Einrichtung befand sich nun zentral und barrierefrei zugänglich im Hauptlehrgebäude des Bereichs Schulpä-

dagogik, Rehabilitationspädagogik und der Grundschuldidaktiken der Lehrer*innenbildung Sachsen-Anhalt.

Am 8. Juni 2005 konnte die Lernwerkstatt der Fakultät Erziehungswissenschaften eröffnet werden, die auf 265 m² drei Räume und ein Büro beherbergt. Davon waren zwei für Materialien und dazugehörige Fachliteratur mit entsprechenden Arbeitsplätzen (Abb. 4 unten) vorgesehen, im dritten Raum befinden sich eine Bühne (auch barrierefrei zu erreichen) und ein Klavier. Dieser ansonsten leere Raum kann bei Bedarf mit klappbaren Tischen und Stühlen ausgestattet werden. Alle Räume sind miteinander verbunden, sie werden kontinuierlich hinsichtlich der Barrierefreiheit und der wechselnden Nutzungsbedürfnisse weiterentwickelt.



Abb. 4: Die Räume der Hochschullernwerkstatt (© N. Zeyn & Team HSLW)

Die Hochschullernwerkstatt wird seitdem von der gesamten Fakultät verantwortet und versteht sich als Angebot für Studierende sowie Lehrende und Schulpraktiker*innen aller Schulstufen sowie der erziehungswissenschaftlichen BA- und MA-Studiengänge (vgl. Lw Ew 2015). Neben Lehrveranstaltungen wurde der Zugang zur Hochschullernwerkstatt während der Öffnungszeiten durch studentische Hilfskräfte mit insgesamt 20 Arbeitsstunden monatlich und einem Jahresetat von 500 € ermöglicht. Die Studierenden waren daran interessiert, Materialien

und Literatur auszuleihen. Regelmäßig vor Ort arbeiteten allerdings nur wenige. Natürlich gab es Höhepunkte, wie die jährliche Weihnachtswerkstatt, die immer gut besucht waren.

Während Schwerpunkte der Vorläufereinrichtungen die Förderung selbstständigen Lernens und dadurch die Entfaltung eines ‚Methodenrepertoires‘ einerseits, bzw. eine berufsorientierende Kompetenzentwicklung andererseits waren, ist für diese Phase vordergründig eine Material- und Serviceorientierung kennzeichnend. Der Mangel an zuständigem Personal (Weggang der Professoren, eine Mitarbeiterin ohne Stundendeputat) führten zur Einschränkung der inhaltlichen Entwicklung und aktiven Nutzung.

Obgleich in gemeinsamen Überlegungen aller Statusgruppen der Fakultät als sehr wichtig erachtet, Potenziale der Lernwerkstattidee innerhalb der Studiengänge zu etablieren, wurde dies kaum wirksam. Die Einbindung in Lehrveranstaltungen erfolgte vereinzelt und vorwiegend im Grundschulbereich. Die Studierenden konnten ohne Impulse durch die Dozierenden nicht für den Aufenthalt in der neu errichteten Werkstatt gewonnen werden. Möglicherweise unterstützte die Modularisierung mit ihren klaren Aufgaben und zeitlich anspruchsvollen Verpflichtungen diesen Trend.

2.3 Phase III – Eigene Lernerfahrungen & Lernbegleitung, Umgestaltung, Werkstattabende und Studierendenbeteiligung (2011-2015)

Einen Übergang markierte das von Dietlinde Rumpf initiierte hochschulübergreifend ausgerichtete Kolloquium „Lernwerkstatt – Didaktische Chance oder Spielwiese im Lehramtsstudium?“ am 15. Juni 2011 (Abb. 5). Es wurde im Rahmen des Seminars *Konzeptionen von Lernwerkstätten* vorbereitet. Die Studierenden diskutierten das Verständnis von ‚ihrer‘ Lernwerkstatt und die hier erwünschten Möglichkeiten, die sie auf dem Kolloquium Kommiliton*innen und Dozierenden vorstellten. Auf diese Weise kamen Studierende aller Lehrämter und Lehrkräfte aus den verschiedenen Fachdidaktiken ins Gespräch. Es wurden zudem Ergebnisse eines Fragebogens, der an 6000 eingeschriebene Studierende gesandt und von 737 Lehramtsstudierenden beantwortet worden war, vorgestellt. Das wichtigste Ergebnis war, dass viele Studierende die Werkstatt kannten, aber kaum die intendierten Vorstellungen damit verbanden, sondern die Räume als Seminarräume mit den von den Dozierenden vorgeschlagenen Nutzungsmöglichkeiten wahrnahmen. Selten kannten Studierende der Sekundarstufenlehrämter die Lernwerkstatt, wobei sie – anders als die Studierenden der Lehrämter Grund- und Förderschule – kaum in dem Gebäude, in dem die Lernwerkstatt zu finden ist, Lehrveranstaltungen besuchen. Trotzdem gaben alle Studierenden an, dass solche Einrichtung in allen Schulformen sinnvoll wäre (vgl. RUMPF & SCHÖPS 2013).



Abb. 5: Flyer zum Kolloquium 2011 (© A. Müller, Knick Design)

Überlegungen zu Aufgaben und Zielen einer Hochschulwerkstatt im Rahmen des Lehramtsstudiums schlossen die Tagung ab. Diese Ideen konnten aufgegriffen und verfolgt werden, da seit diesem Jahr mit Sponsorengeldern der Universität neben Sachmitteln eine Mitarbeiterin – erst stundenweise, später mit einer halben Stelle – gewonnen werden konnte. So wurde über die organisatorische Führung hinaus die inhaltliche Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt zum Schwerpunkt der gemeinsamen Überlegungen.

Während die Ausgestaltung der *Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften* bisher trotz einer fächerübergreifend gedachten Konzeptionierung inhaltlich nah an Unterrichtsfächern der Grundschule, Schulmaterialien und auf Rahmenrichtlinien orientiert war, wie sich in der Sortierung der Materialien widerspiegelte (vgl. Lw Ew 2009), wurde ab 2011 die Ausrichtung verstärkt auf erfahrungsorientiertes und reflexives Lernen gelenkt – in allen Altersklassen (auch im Sekundar- und Hochschulbereich), in offenen Formen, selbstverantwortet und entlang eigener zu entwickelnder Interessen (vgl. Schöps 2012). Dies schlug sich sowohl in den Angeboten als auch der Strukturierung des Materialrepertoires (Lernbereiche, Alltagsmaterialien und spezifische Geräte) der Hochschullernwerkstatt nieder.

Eine grundsätzliche Entscheidung war die zur Materialanordnung, bezogen auf natur- und geisteswissenschaftliche Themen. Jeder Bereich sollte den Studierenden didaktische und methodische Anregungen bieten, die zur Bearbeitung für Kinder im Grundschul-, im Vorschulalter sowie für Schüler*innen der gymnasialen Stufe sinnvoll erschienen und allen Studierenden einen weiten Horizont im Umgang mit einem Thema eröffnen, ausgehend eben nicht von einer Fächerlogik.

Orientierung fand sich in Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen (KLAFKI & BRAUN 2007, 165, 168), ergänzt durch Vorstellungen aus Toni BOOTH‘ *Inclusive curricula for all* (BOOTH & AINSOW 2011, 15).



Abb. 6: Regal zur Schrift (© N. Zeyn)

Neben Überblickswissen zu Lernwerkstattarbeit, zur Öffnung des Unterrichts und zu Konzeptionen, die mit Material arbeiten, stehen Bücher und Handreichungen gleich neben den Objekten in den Regalen, auf die sie sich beziehen. In Kooperation mit der erziehungswissenschaftlichen Zweigbibliothek der Universität werden die Publikationen angeschafft und im OPAC verbucht. (Abb. 6)

Ein weiterer Ansatz, die Studierenden zu erreichen, war die systematische Information über die Möglichkeiten, welche die Hochschullernwerkstatt bot – in Form von Werkstattblättern¹ (was sich wenig bewährte), auf der Homepage und der Studienplattform, mit Plakaten, Flyern und schließlich auf social media-Plattformen². Auch die Raumbuchungsmöglichkeit wurde für Studierendengruppen eröffnet, so dass sowohl die vorhandenen Materialien als auch die Räume selbst den Studierenden auch außerhalb der Öffnungszeiten verfügbar wurden.

Ab 2013 wurden – bald in Kooperation mit interessierten Studierenden – *Werkstattabende* veranstaltet: für alle Interessierten offene und kostenfreie Workshops oder Diskussionsrunden zu Themen, die im Studium kaum Eingang fanden. Do-

1 SCHÖPS, Miriam & RÖWER, Susann (2014): Werkstattblatt 1: Offene Themenabende und Seminare zum entdeckenden Lernen – Die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften stellt sich vor. Frühjahr/Sommer 2014, MLU Halle

2 Facebook-Seite: <https://www.facebook.com/LernwerkstattEWS/>

zierende, Studierende oder Expert*innen gestalteten die Angebote, die viel Zulauf fanden und bald Semesterprogramme füllten (vgl. Abb. 7).



Abb. 7: Werkstattabend „Visualisieren“ 2014 (© M. Schöps)

Die Kooperationen mit Schulen wurden in Austauschrunden, die regionale Akteur*innen von Schul-Werkstätten zusammenbrachten – *Werkstattgespräche*³ von 2011-13 – sowie durch die Thematisierung in Seminaren (zu Konzeptentwicklungen u.ä.) vertieft.

Die intensive Einbindung in die beiden Netzwerke der im deutschsprachigen Raum existierenden (Hochschul)Lernwerkstätten (VeLW (ehem. Verein), NeHle und die Verbindung der Lernwerkstatt-Praktiker*innen) sowie die Teilnahme an den jährlichen Tagungen beider Gruppen – teilweise mit Studierenden – gaben viele Impulse für Lehre und Organisationsentwicklung. Damit einher ging eine zunehmende Forschungs- und Publikationsorientierung, welche unter anderem die Auseinandersetzung mit Fragen nach Professionalisierung und inklusionsorientierter Entwicklung der Hochschullernwerkstatt und der Universität mit sich brachte (vgl. SCHÖPS 2016).

Aus Begegnungen auf den Europäischen Lernwerkstattentagungen (Praktiker*innentagung) in Linz 2013 und Blossin 2014 erwuchs eine Kooperation zwischen Miriam Schöps und Karen Graf (*LIFE e.V Berlin*), wodurch ein Seminar-konzept entwickelt, modifiziert und etabliert wurde. Es stellte die Selbsterfahrung

3 Lernwerkstatt für Schulen:

<https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/links/informationenschulen/>

entdeckend-forschenden Lernens und des Begleitet-Werdens ins Zentrum. Diese Fokussierung auf eigene Lernerfahrungen der Selbstregulation und Frageorientierung, durch konkrete Impulse der (Selbst-)Reflexion zugänglich gemacht, bildete den Schwerpunkt der Lehraktivitäten in dieser Etappe.

Davon ausgehend wurde die Lernbegleitung als veränderte Lehrendenrolle Thema pädagogischer Reflexion und später in mit engagierten Studierenden und Hilfskräften gemeinsam entwickelten Projekten (im außerschulischen Kontext) erprobt (vgl. SCHÖPS 2019, 2015; RUMPF & SCHÖPS 2017). Ziel dieser Projekte war es, einen leistungsdrukentlasteten Rahmen zu bieten, offene Lernformen in einer von Anerkennung geprägten Grundhaltung gemeinsam auszuprobieren, sich beraten und gegenseitig beobachten zu können. Dazu wurden regelmäßige Kooperationen mit einem Gymnasium und einem Träger der Jugendhilfe, welche durch die Werkstattgespräche entstanden waren, verfestigt. Diese konnten nach 2019 auf Grund fehlender Ressourcen nicht fortgeführt werden.

Die Öffnung innerhalb der Universität bildete sich zunehmend in Form von Lehrkooperationen insbesondere mit den Fachdidaktiken im Sekundarbereich (Deutsch, Spanisch, Geschichte, Mathematik) aus, welche oft auf Studierendeninitiativen zurückgingen. Hier richtete sich der Fokus jedoch vornehmlich auf materialgeleitetes Lernen im Fachunterricht.

Die wiederkehrende Frage nach Professionalisierungspotenzialen wurde im Rahmen der Tagung zum 10. Jubiläum der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften mit dem Thema *Lernwerkstätten und die Professionalität von Lehrer*innen in einer zukünftigen Schule* aufgegriffen. In Form von einer Filmdiskussion, Vorträgen und Workshops für Studierende, Dozierende und Lehrer*innen – gerahmt von Beiträgen des Studierendentheaters und Bandkonzerten – wurde die Frage an die interessierte Gemeinschaft gestellt: Welche professionellen Kompetenzen müssen und können – wie? – in unserer Hochschullernwerkstatt ausgebildet werden? (vgl. SCHÖPS & RUMPF 2015).

Die Bereiche, die uns dabei interessierten, waren: Professionalisierung für Lernwerkstattarbeit (Praxisrelevanz), Professionalisierung in Lernwerkstätten (Anknüpfungspunkte für curricular verankerte Lerninhalte etc. (vgl. KRAMER, R. in diesem Band) sowie Professionalität und Professionalisierung von Dozierenden für die Werkstattarbeit (Entwicklung lernbegleitungsfähiger Kompetenzen).

Die Perspektive auf Hochschullernwerkstatt änderte und vertiefte sich im Verlauf dieser Entwicklungsphase vom diffusen, aber offenen „Ort für Studienkultur“ (SCHÖPS 2012) zur Wahrnehmung der Hochschullernwerkstatt als „eine modellhafte Lernumgebung, die Studierenden forschendes Lernen ermöglicht und vielfältige Zugänge zur reflektierten Theoriebildung bietet“ (vgl. SCHÖPS & RUMPF 2015). Im Rückblick auf diese Etappe können die konzeptionellen Zielstellungen der Hochschullernwerkstatt damit bestimmt werden: Einen Raum für Selbsterfahrung sowie reflektiertes pädagogisches Probandeln schulstufenübergreifend

zu etablieren und die Reflexion über veränderte Lernkultur und die veränderte Rolle der Pädagog*innen – auch in der Hochschule – zu befördern (vgl. ebd.). Persönlichkeitsbildung sowie Berufsorientierung standen sich dabei stellenweise auch widerstreitend gegenüber.

2.4 Phase IV – Kooperation, Inklusion und Kasuistik (ab 2015)

In der Folge der Tagung konnten für die Weiterentwicklung der Hochschullernwerkstatt mehrere Studierende gewonnen und mit Hilfskraftmitteln über den Hochschulpakt finanziert werden. Ein wachsendes studentisches Team wurde bei der konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung immer stärker eingebunden. Anschließend an oben beschriebene Projektprofilierung wurden, gemeinsam mit diesen studentischen Hilfskräften, Projekte mit Studierenden und Jugendlichen kooperierender Einrichtungen zur Gestaltung, Begleitung und reflexiven Betrachtung offenen entdeckenden Lernens entlang einer eigenen Fragestellung entwickelt. Ab 2016 konnten Studierende diese auch im Rahmen eines Praktikumsmoduls belegen und wurden so anhand eigener Beobachtungsdaten aus der Lernwerkstatt weiter in die kasuistische Arbeit eingeführt (vgl. LEWEK 2019). Hier verlagerte sich der Schwerpunkt: von eigenen Lernerfahrungen auf die pädagogische Gestaltung von Projekten und die Erprobung der Lehrendenrolle als Lernbegleitung. Die Dokumentation und Analyse von Fallbeispielen dieser ‚eigenen‘ Praxis ergänzte schließlich die begleiteten Reflexionen (vgl. SCHÖPS 2019, 110).

Die Organisationsentwicklung betreffend wurde teamintern die Entwicklung der Hochschullernwerkstatt als inklusiver (Lern)Ort bedeutsamer. Es wurde ein Modus entwickelt, Schulpraktikant*innen einer freien Schule (Schüler*innen mit Förderbedarf und einem spezifischen Praktikumsformat) über lange Zeiträume in die organisatorischen Arbeiten der Hochschullernwerkstatt einzubinden und so im Team wie auch bei Nutzer*innen Austausch und Reflexionen über Lern- und Zugangsmöglichkeiten zu Bildungssystemen unter anderen Voraussetzungen anzuregen.

Ziel dieser Phasen war es, Potenziale der Werkstattarbeit in viele Richtungen auszuloten. Dazu hatten wir einerseits Seminare für Studierende aller Lehrämter innerhalb des Curriculums mit verschiedenen Schwerpunkten angeboten, andererseits alle Initiativen gefördert, die spannende Ideen in der Lernwerkstatt umsetzen wollten. Daraus ergaben sich durchaus diffuse Aktionen, die nicht immer zielgerichtet auf das, was wir unter Lernwerkstattarbeit verstehen, zusteueren. Häufig waren einfach der gemütliche Raum und Getränke der Anziehungspunkt. Allerdings zeigte sich oft erst im Nachhinein, welche Vernetzungen und Kooperationen und daraus erwachsende Potenziale sich ergaben. Studierende unterschiedlicher Lehrämter, Dozierende, Referendar*innen und verschiedene Statusgruppen zusammen zu bringen, ist für uns ein wichtiger Aspekt in der Lernwerkstattarbeit.

Im Rahmen des KALEI-Projektes, welches Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik im Lehramtsstudium fokussierte, bereicherten neue theoretische Perspektiven die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt. Fallbasiertes Arbeiten wurde neben Lernmaterialanalysen zentraler Gegenstand von kooperativ entwickelten Lehransätzen (bspw. zur Mathematik-Didaktik in Verbindung mit Integrationspädagogik mit Prof.in Richter und Prof. Veber) oder der Evaluation ganzer Lehrveranstaltungen mit rekonstruktiv-kasuistischem Lehransatz (vgl. GRUMMT et al. 2019a, 2019b). Durch den projektgebundenen personalen Aufwuchs (eine 50%-Stelle für 2,8 Jahre) konnte der weitere konzeptionelle Ausbau der Hochschullernwerkstatt (vgl. SCHÖPS 2017) intensiviert werden.

2.5 Phase V: Hochschuldidaktik, Vernetzung, Demokratie & Digitalisierung

Die Einbindung in das universitäre Netzwerk der lehrer*innenbildenden Bereiche aller Fakultäten im Rahmen des KALEI-Projektes führte zur Weiterentwicklung von Austausch- und Kooperationsformaten und zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Hochschullernwerkstatt in der Universität. In das Forum *Zur Materialität des Lernens* (BREIDENSTEIN et al. in diesem Band) bspw., welches den Austausch von Studierenden, Fachdidaktiker*innen, Pädagog*innen und Interessierten zu Perspektiven auf Unterrichtsmaterialien und deren Einbindung ermöglicht, bringen sich zahlreiche Fachbereiche ein.

Impulse und zeitliche Ressourcen durch den personalen Aufwuchs ermöglichten verstärkte Einbindungen in lokale und regionale Netzwerke (open-lab-net Halle u. a.). Dadurch halten aktuelle Diskurse verstärkt Einzug in die Themen und Angebote der Hochschullernwerkstatt (bspw. Semesterthemen: Medien und Digitalisierung, Kommunikation, Sexualität und Gesellschaft, Nachhaltigkeit etc.) und erleichtern die Kooperation mit externen Expert*innen. Diese Vernetzungen ermöglichten auch die Weiterführung der Praktikumsverhältnisse der zwei Mitarbeiter*innen mit Förderbedarf nach Bundesteilhabegesetz über deren Schulzeit hinaus und die Schaffung einer Bundesfreiwilligendienst-Stelle. Diese wurde von einem Mitarbeiter, der aus Syrien geflüchtet war, besetzt und ermöglichte so interkulturellen Austausch sowie (Sprach- und andere) Lerngelegenheiten auf niedrigschwelliger, informeller Ebene. In einem der Fälle gelang durch intensives Engagement, unterstützt durch die gerade berufene Professorin für Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation und zuallererst durch die Mitarbeiterin selbst, die Schaffung einer Arbeitsstelle (vgl. SCHLAG und KRAMER, K. in diesem Band). Sie nimmt nun eine wichtige und fakultätsweit be- und anerkannte Position in der Hochschullernwerkstatt ein. Diese Entwicklungen wirken auf Universitätsstrukturen zurück. Dabei wird aber auch deutlich, dass der hohe organisatorische Aufwand, zum Teil jahrelange Entscheidungswege einerseits sowie die kontinuierliche Entwicklung von Lehrangeboten und -kooperationen

andererseits die Absicherung einer langfristigen Stelle einer*s wissenschaftlichen Mitarbeiter*in erforderlich macht.

Mit zunehmender ‚Raumeroberung‘ durch Studierende (auch durch die Einrichtung einer Kaffee- und Wohlfühlcke) und bisher nicht involvierte Dozierende stieg die Nachfrage nach Nutzungszeiten. Mit multiplen Aktivitäten wird die Bestimmung des Bezuges „Ist das Lernwerkstatt?“ und „Welches Nutzungsanliegen ist eher berechtigt?“ schwieriger. Die Ausschärfung des Konzeptes wurde nötig, da dies unweigerlich mit Veränderungen gängiger Praxis einhergeht. In Formaten wie dem *Tag der Lehre* 2018 erarbeiteten sich Studierende und Dozierende der gesamten Fakultät Entwicklungsmöglichkeiten der Hochschullernwerkstatt. Dabei wurden Perspektiven entwickelt, die die Etablierung einer supervisorischen Fallwerkstatt für Studierende, hochschuldidaktische Konzepte und die Umgestaltung der Räume betreffen.

Wiederkehrend ist auch die Diskussion um die curriculare Verankerung der Hochschullernwerkstatt: Während einem studienorganisatorisch honorierten Angebot (durch Zertifikate oder Leistungspunkte) einerseits das Potenzial unterstellt wurde, dass mehr Studierende ‚lernwerkstattartigem‘ Lernen in der obligatorischen Lehre begegnen, wie an der Universität Erfurt (vgl. GODAU et al. 2018), andererseits wird der Hochschullernwerkstatt „ein besonderes Potenzial als Bildungs- und Reflexionsraum“ zugedacht, gerade „weil sie außerhalb der curricularen Modulstruktur platziert ist (KRAMER, R. in diesem Band). Diese ‚Freiheit‘ als Kontext selbstbestimmten Lernens steht anschließend im Zentrum der Gestaltung von Angeboten und Aktivitäten.

Die dem *Tag der Lehre* folgende Umgestaltung der Räume unter Einbezug der Studierenden bewirkte eine gemütlichere Atmosphäre und so die vermehrte Nutzung der Hochschullernwerkstatt als Arbeits- und sozialem Ort (vgl. Abb. 8).

Dieser Umgestaltung zuträglich war auch die im Kontext der Digitalisierung der hochschulischen Lehre beantragte Einrichtung einer Medienwerkstatt (HSLW 2018). Sie wurde schrittweise durch die Anschaffung neuer Geräte und digitaler Werkzeuge (Plotter, 3-D-Drucker, PC-Arbeitsplatz etc.), die Einstellung kompetenter Hilfskräfte zur Betreuung von Lernangeboten, einer Beratungsstunde für Dozierende und Studierende und die Arbeitsplatzeinrichtung umgesetzt. Sie erforderte eine Umgestaltung des Freiarbeitsraumes und eine Reduktion der z.T. alten didaktischen Materialien (siehe hierzu auch BEYER & JOHNKE-LIESE in diesem Buch). Die Nutzung dieser digitalen Medien stellten Beyer und Johnke-Liese in einem Workshop auf der Jahrestagung in Wien 2020 vor. Im Rahmen der in Halle ausgerichteten Europäischen Lernwerkstattentagung im Mai 2018 *entdeckendes lernen – materialbasiert und medienunterstützt* waren sie zentraler Gegenstand der Werkstattarbeit (vgl. ASMUS et al. in diesem Band).



Abb. 8: Hochschullernwerkstatt als gemütlicher Ort (© K. Kramer/Team HSLW)

Zudem nutzen zunehmend mehr Dozierende, vor allem Didaktiker*innen des Sekundarschulbereiches, die Hochschullernwerkstatt als Raum für die Lehre. Hieraus ergaben sich individuelle Beratungen und bisher zwei Treffen zum „hochschuldidaktischen Austausch“ über Lehrkonzepte und organisatorische Fragen. Dies konnte allerdings nicht kontinuierlich fortgesetzt werden und bedarf passenderer Veranstaltungskonzepte. Ein Interesse der Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt ist es weiterhin, die Dozierendenrolle stärker in den Blick zu nehmen (vgl. KRAMER et al. 2019).

Die in den letzten Jahren begonnene außeruniversitäre Vernetzung im Wissenschafts- und Bildungsbereich durch Tagungsteilnahmen und einzelne Kooperationen wird in dieser Zeit intensiviert. Sie mündet in der Gründungsmitgliedschaft im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. NeHle (2019) einerseits und dem weiteren Ausbau und der Verstetigung zahlreicher Kooperationen mit Vereinen und regionalen wie internationalen Institutionen (vgl. WYBIEREK et al. 2019), so dass die Hochschullernwerkstatt eine bekannte Größe im regionalen Bildungsraum wird.

3 Arbeitsschwerpunkte und Einflussfaktoren

Aus den obigen Betrachtungen lassen sich Einflüsse ableiten, die auf die Einrichtung (Phase I) bzw. die inhaltliche Ausgestaltung, Erweiterung oder Neuorientierung (Phase 3, 5) von Hochschullernwerkstätten einwirken (a). Weiterhin zeichnen sich Kontexte ab, in denen die in oder durch Hochschullernwerkstätten initiierten Aktivitäten auch auf Strukturen, Kulturen, Haltungen oder Praktiken in anderen Bereichen der Hochschule einwirken (b). Zuletzt, und in einem reflexiven Prozess bedeutsam, sind Einflussfaktoren, die eher auf interne Entwicklungsprozesse wirken wie Team-, Konzept- und Organisationsentwicklung, ggf. auch Lehrentwicklung (adaptiert vgl. ROLFF 2016) (c).

- a) Durch professorale Initiativen und finanzielle Unterstützung wird die Etablierung von Hochschullernwerkstätten erleichtert.

Inhaltlich wird das Geschehen in der halleschen Hochschullernwerkstatt stark durch aktuelle gesellschaftliche Themen (Nachhaltigkeit, sharing community, Feminismus, Datenschutz und Digitalisierung, Rechtsextremismus, Fluchtbewegungen, Kommunikationsformen, menschenrechtsbasierte Bildung u.v.a.m.) oder Interessen Einzelner (Handwerk, Zirkuspädagogik etc.) beeinflusst, da Studierende oder Mitarbeiter*innen diese Themen einbringen.

Die Studienstrukturen und die zeitliche Eingebundenheit der Studierenden in Verbindung mit einer (geringen) *curricularen Einbindung* kann die Etablierung der Hochschullernwerkstatt als feste Größe und so die Breitenwirkung sicher beeinflussen. Unserer Erfahrung nach scheint dies aber weniger bedeutsam als transparente und offene Möglichkeiten *studentischer Beteiligung*.

Dagegen zeigen die Entwicklungen, dass zum einen die Bereitstellung von *Personalstellen* nötig ist, die Kontinuität und längerfristige Kooperationen ermöglichen und den umfangreichen Verwaltungsaufgaben nachkommen können. Zum anderen, dass das Vorhandensein von Qualifikationsstellen Grundvoraussetzung für eine umfangreich wahrgenommene Hochschullernwerkstatt ist, die konzeptionelle Entwicklungen und die notwendige Forschung in diesem Feld zulässt. Dies verdeutlicht u. a. kontrastierend zu Phase II (2.2) die Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Erfurt (vgl. GODAU et al. 2019). Das Vorhandensein zuständiger Personen in Verbindung mit finanziellen Ressourcen setzt starke Entwicklungsimpulse. Die Verfügbarkeit zentraler und *gemütlicher Räume* ist für die Veränderung hochschulischen Lebens und informeller Praktiken zudem maßgeblich. Ob die *Einbindung in Hochschulstrukturen* über professorale Verantwortlichkeit – wie in den Gründungsjahren in Halle – oder über stärker partizipatorisch gedachte Strukturen (möglicherweise in Kollektiv-Form?) günstiger ist, bleibt zu erproben.

Bestehende Netzwerke in der Universität (z. B. der Lehrer*innenbildung, studentische Netzwerke) und der Region und deren Nutzung können die Sicht-

barkeit, Anerkennung und die kooperative Angebotsentwicklung verbessern, bewirken aber auch einen erhöhten Organisationsaufwand.

- b) Das Vorhandensein einer Hochschullernwerkstatt erfordert die Auseinandersetzung mit dieser Institution und ihren konzeptionellen Ansätzen (vgl. 2.2). Die Veranstaltung von *Tagungen* (am eigenen Standort) sowie die Vernetzung und Publikation im Rahmen des Netzwerkes NeHle tragen zur Sichtbarkeit sowie zur Weitergabe inhaltlicher Impulse (2.5), aber auch zur Festigung von *Kommunikationsstrukturen* entscheidend bei. Indem sie Gelegenheiten schafft (z. B. Materialitätsforum, Hochschuldidaktische Austauschrunden) und Räume für Kooperationen bereitstellt, *wirkt die Hochschullernwerkstatt vernetzend auf die Universität* zurück. Über *Lehrkooperationen*, hochschuldidaktischen Austausch oder studentische Initiativen mit Lernwerkstatterfahrung wurden einzelne Lernformen verändert. Dafür sind gelingende Austauschformate nötig.

Einwirkungen auf Lernkultur und Haltungen der Pädagog*innen in *Schulen* und kooperierenden Institutionen sind annehmbar, da *Beobachtungsmöglichkeiten und einzelfallbezogene gemeinsame Reflexionen mit Studierenden und Pädagog*innen* in den Projekten Anregung bieten. Studierende als zukünftige Lehrende und Multiplikator*innen (gleich, ob in Lehrveranstaltungen, Projekten oder frei in der Hochschullernwerkstatt aktiv) lassen sensible und differenzierte Sichtweisen auf heterogene Lernvoraussetzungen und Lernprozessgestaltung erkennen (SCHÖPS 2019; RUMPF & SCHÖPS 2017). Inwiefern diese aber länger wirken und Erfahrungen bspw. der 2. Phase überdauern, ist bisher nicht belegt (vgl. GODAU et al. 2018, 48).

Gelungen ist der *Zugang* für zwei Personen ohne eigentliche Hochschulzugangsberechtigung und damit die Entwicklung einer inklusiveren Umgebung (vgl. K. KRAMER in diesem Band), Voraussetzung dafür war hohes persönliches Engagement.

- c) Die *Professionalisierungsverständnisse* der Gestaltenden nehmen deutlich Einfluss auf die Ausrichtung der Lehrangebote oder des gesamten konzeptionellen Rahmens.

Für die Beteiligung Dozierender und die gemeinsame Lehr-Entwicklung bedarf es gut entwickelter *Strukturen für die Zusammenarbeit* und gemeinsames Zuständigkeitserleben – insbesondere für interessierte Lehrende aus anderen universitären Bereichen.

Ausgehend von der gezeigten Entwicklung in Halle kann man schließen: Hochschullernwerkstätten sind Kontexte, die es – eine flexible Gestaltung und interessenorientierte Offenheit vorausgesetzt – leicht ermöglichen, inhaltlich aktuelle gesellschaftliche Diskurse in Zusammenhänge der pädagogischen Bildung zu integrieren und soziale Interaktionsstrukturen zu explorieren. Hier stehen sie vielleicht in Opposition zu curricularen Lehrveranstaltungen, die in der Hoch-

schulstruktur nur einer gewissen inhaltlichen Offenheit folgen können und durch wenige Personen verantwortet sind. Hochschullernwerkstätten können daher sowohl für Entwicklungen der gesamten Hochschule (Erprobungen struktureller Veränderungen, vgl. 2.5 und KRAMER, K. in diesem Band) oder einzelne Bereiche der Pädagog*innenbildung (hochschuldidaktische Veränderungen oder partizipatorische Entwicklungsansätze, vgl. GODAU et al. 2018) als auch für einzelne Studierende und Dozierende einen Experimentalraum bilden.

4 Fazit

Die in den Anfängen der Hochschullernwerkstätten im Raum Halle bereits konzeptuell verankerten Ansprüche an eine *Professionalisierung* hinsichtlich der Befähigung zum Umgang mit veränderten schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen (SCHELENZ 1993) sowie das Anstreben von veränderten Haltungen und Lernkulturen (KUNZE & MEYER 1996) durch Selbsterfahrung wurden in den späteren Phasen aufgegriffen. Das Bestreben, *Innovation* von Schul- und Unterrichtsgestaltung voranzutreiben – in direkter *Kooperation* mit Institutionen ‚der Praxis‘ ebenso wie in hochschulischen Bildungsangeboten – scheint durchgängige Motivation der Einrichtung solcher Lernorte zu sein. Auch der Wunsch, diese Orte nicht aus *einer* Fachperspektive zu ‚bespielen‘, sondern in *gemeinsamer Verantwortung übergreifend* zu gestalten, ist durchgängig vorhanden, scheint sich aber einer umfassenden Realisierung immer wieder zu entziehen.

Während die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Debatten der letzten Dekaden anschlussfähig an Hochschullernwerkstattkonzeptionen waren und von Lernwerkstatt-Gestalter*innen gut für die konzeptionelle Entwicklung genutzt werden konnten, sind Ausstrahlungen der Entwicklungen der Hochschullernwerkstatt in Halle in andere universitäre Bereiche und Strukturen verstärkt wahrnehmbar. Zunehmend ist „unsere“ Hochschullernwerkstatt universitätsweit bekannt und wird als innovativer Lernort gern präsentiert. Die Frage, inwiefern eine solche ‚Institution‘ in die komplexe pädagogische Realität einer Universität bzw. Hochschule hineinwirken kann, ist Gegenstand wiederkehrender teaminterner Reflexionen. Dieser Frage hoffen wir mit diesem Band aus einer Gesamtperspektive näher zu kommen.

Literatur

- ASMUS, Miriam; FRIEBE, Kati; LEWIN Mirjam & MISSELWITZ, Kati (2020): Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – ein Traumpaar. In diesem Band.
- BEYER, Constantin & JOHNKE-LIESE, Florian (2020): Hochschullernwerkstatt goes digital! In diesem Band.

- BOOTH, Tony & AINSLOW, Mel (2011): index for inclusion. developing learning and participation in schools. Csie. Online unter: <http://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>.
- BREIDENSTEIN, Georg; BURKHARDT, Sara; RABE, Thorid & SCHÖPS, Miriam (2020): Zur Materialität des Lernens Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt. In diesem Band.
- GODAU, Marc; TÄNZER, Sandra; BERGER, Marcus; LINGEMANN, Jana & MANNHAUPT, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrer/innenbildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: GDSU Journal, Heft 8, 47–65. Online unter: http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2019/02/47_65_taezner.pdf.
- GODAU, Marc; TÄNZER, Sandra; BERGER, Marcus; MANNHAUPT, Gerd & KNIGGE, Jens (2019): Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andres & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120-132.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019a): Der Raum als 3. Pädagog*in in der kasuistischen Lehrer*innenbildung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-223.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019b): Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: TÄNZER, Sandra; MANNHAUPT, Gerd; BERGER, Marcus & GODAU, Marc (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57-69.
- HERICKS Uwe; KUNZE, Ingrid & TRAUTMANN, Matthias (2019): Nachruf auf Prof. Dr. Meinert Meyer. Erziehungswissenschaft Heft 58, Jg. 30, 141-143.
- HOCHSCHULLERNWERKSTATT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN (HSLW) (2018): Digitaler Lern- und Forschungsraum. Online unter: https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/diellernwerkstatt/2640678_2885615/.
- KARGE, Sabine & HÜBNER, Riccarda (2015): Erinnerungen an die Entstehung der Lernwerkstatt – Aufzeichnung eines Gesprächs vom 27.02.2015.
- KLAFKI, Wolfgang & BRAUN, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München: Reinhardt.
- KRAMER, Kathrin (2020): Nichtreformistische Reformen – die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit. In diesem Band.
- KRAMER, Kathrin; RUMPF, Dietlinde; SCHÖPS, Miriam & SPULLER, Siglinde (2019): Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Lernwerkstatt. In: BAAR, Robert; TROSTMANN, Sven & FEINDT, Andreas (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.
- KRAMER, Rolf Torsten (2020): Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potential der Hochschullernwerkstatt. In diesem Band.
- KUNZE, Ingrid & MEYER, Meinert (1996 unveröff.): Interview mit Frau Dr. I. Kunze und Herrn Prof. Dr. M. Meyer zur Lernwerkstatt in Halle. Manuskript/Transkript, Halle.
- LERNWERKSTATT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN (2009) (LW Ew): Systematisierung Lernwerkstatt. Internes Dokument zur Materialsortierung und Regalbezeichnung, o.A., unveröffentlicht – Stand Mai 2009, Halle.

- LERNWERKSTATT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN (LW Ew) (Hg.) (2015): Was ist die Lernwerkstatt? Selbstverständnis. MLU Halle. (Autorin: Miriam Schöps). Online unter: https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/dielernwerkstatt/2640678_2885615/.
- LEWEK, TOBIAS (2019): Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: KLEKTAU, Claudia; SCHÜTZ, Susanne & FETT, Anne Julia (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. MLU Halle. 67-76.
- ROLFF, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS, 31-39.
- RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- SCHELENZ, Ute (1993): Zu den Aufgaben der Lernwerkstätten an der Hochschule. „Wolfgang Ratke“-Institut, Köthen (unveröffentlichtes Manuskript).
- SCHLAG, Melanie (2020): Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager. In diesem Band.
- SCHÖPS, Miriam (2019): „Also ganz homogen warn die irgendwie nich“ – Auseinandersetzungen mit Vielfalt in der Hochschullernwerkstatt. In: KLEKTAU, Claudia; SCHÜTZ, Susanne & FETT, Anne Julia (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. MLU Halle, 107-114.
- SCHÖPS, Miriam (2017): Teilprojekt Ausbau der Hochschullernwerkstatt. KALEI-Projekt MLU Halle. Online unter: https://kalei.uni-halle.de/kalei1/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/.
- SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHÖPS, Miriam (2015): Schulk Kooperation Gym – Projektgebundene Begleitung von themenbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen. Online unter: https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/1050437_2967008/2967008_2967014/ (Abrufdatum: 15.06.2020).
- SCHÖPS, Miriam (2012): Lernwerkstatt zwischen Angebot und Nachfrage? Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften als Ort für Studienkultur! Poster zur 5. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten „Studieren in Lernwerkstätten“, Siegen, 12.-14. Februar 2012.
- SCHÖPS, Miriam & RUMPF, Dietlinde (2015): 10 Jahre Lernwerkstatt an der Universität Halle – den Kinderschuhen entwachsen? Von der belächelten Praxisspielwiese auf dem Weg zum Forschungsprojekt. Vortrag zur Jubiläumstagung „Lernwerkstätten und die Professionalität von Lehrer*innen in einer zukünftigen Schule“, 10.6.2015, Halle.
- WENZEL, Hartmut (2020): Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Hintergründe für die Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle. In diesem Band.
- WYBIEREK, Kira; KRAMER, Kathrin & SCHÖPS, Miriam: Aus Kooperationen werden Kollaborationen. Die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften Halle im Netzwerk (Poster) Brixen, 14.2.2019.

Hartmut Wenzel

Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle

Zusammenfassung

Der Beitrag geht auf die Entstehungsgeschichte der halleschen Hochschullernwerkstatt ein. Er arbeitet dabei die drei unterschiedlichen Wurzeln heraus und schildert dann den bildungstheoretischen und schulpädagogischen Diskussionszusammenhang, von dem aus generell Lernwerkstätten in den 1990er Jahren und speziell diejenige in Halle für die Sekundarstufen eingerichtet wurde. Deutlich wird dabei, dass die Gründe, die zur Einrichtung einer Hochschullernwerkstatt für die Sekundarstufen führten, noch immer aktuell sind.

1 Einleitung

Die jetzige Hochschullernwerkstatt der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität im Haus 31 der Franckeschen Stiftungen hat (mindestens) drei Wurzeln:

1. die Hochschullernwerkstätten aus dem Grundschulbereich, die bereits 1993 in Köthen begonnen wurden und mit der Übersiedlung des Instituts für Grundschulpädagogik 1997 aus Köthen nach Halle kamen;
2. die Hochschullernwerkstatt aus dem Institut für Pädagogik, die ab 1993/1994 von Meinert Meyer noch am Standort Brandbergweg begonnen und im Wintersemester 1996 in die Franckeschen Stiftungen verlegt wurde;
3. die Montessori-Werkstatt des Instituts für Rehabilitationspädagogik, die noch in den Institutsräumen an der Selkestraße begonnen und zusammen mit dem Institut für Rehabilitationspädagogik 2005 in die Franckeschen Stiftungen in die jetzigen Räumlichkeiten verlegt wurde.

Alle drei Vorläufereinrichtungen wurden 2005 nach der Rekonstruktion des jetzigen Hauses 31 (Hans-Ahrbeck-Haus) in den derzeitigen Räumen untergebracht. Das Raumkonzept der Hochschullernwerkstatt wurde in Kooperation mit

dem Architekturbüro Ziegemeyer von Vertreter*innen der drei Institute¹ gemeinsam entwickelt und führte zu der jetzigen Hochschullernwerkstatt, die neben Studierenden aller Lehrämter auch Interessierte der Uni, aber auch die anderer Institutionen einlädt.

Dass in drei unterschiedlichen pädagogischen Instituten nahezu gleichzeitig Lernwerkstätten begonnen wurden, belegt, dass damals die allgemeindidaktische, die schulpädagogische, aber auch die lerntheoretische Diskussion auf die verstärkte Nutzung von aktivierenden Lern- und Arbeitsformen in der Schule, die über den Frontalunterricht hinausgehen, drängten.

Im Folgenden sollen wesentliche Aspekte der bildungstheoretischen und schulpädagogischen Diskussion und damit Begründungen für die Einrichtung von Lernwerkstätten besonders für die Sekundarstufen angeführt werden, die mit dazu beitrugen, dass Mitte der 1990er Jahre eine Hochschullernwerkstatt mit diesem Schwerpunkt eingerichtet wurde.

2 Zur Einrichtung der Lernwerkstatt am Institut für Pädagogik in Halle

Die Einrichtung und Nutzung der Lernwerkstatt des Instituts für Pädagogik wurde nach der Berufung von Prof. Dr. Meinert Meyer (Professur für Allgemeine Didaktik/Schulforschung) zum Wintersemester 1993/94 in den Räumen der früheren Beratungsstelle des Fachbereichs Pädagogik am Brandbergweg begonnen. Meinert Meyer hatte in seinem Berufungsverfahren Mittel für die Einrichtung einer Hochschullernwerkstatt verhandelt und zugesagt bekommen.

In einem Interview antwortete Meyer auf die Frage: Warum wollten Sie eine Lernwerkstatt in Halle an der Uni aufbauen?

„Ich habe einen Bericht über die Laborschule in Chicago gelesen, die von John Dewey 1896 eingerichtet und 7 oder 8 Jahre betrieben wurde, in der ein völlig anderes Lernen versucht wird. John Dewey ging davon aus, dass man am besten dadurch lernt, dass man es tut, „learning by doing“. Dann ist mir bei der Lehrerfortbildung klar geworden, dass Schulzimmer doch das Ödste sind, was man sich denken kann. Ein leerer Raum mit Tischen, Bänken, Lehrerpult und, wenn es hoch kommt, ein paar Bilder an der Wand. Dann hat sich allmählich das entwickelt, man müsste doch was machen. Ich habe dann zuerst mit Lehrern in Münster kooperiert, für eine Fremdsprachenwerkstatt. Also die gleiche Idee aber für Gymnasien, und ausgelegt für Fremdsprachen. Als ich dann den Ruf für Halle bekommen habe, war das gleich eine der Sachen, die ich aushandeln wollte. Und das ging erstaunlich problemlos“ (MEYER 1996).

¹ Das jetzige Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik wurde erst im Jahr 2000 gegründet.

Da Mitte der 1990er Jahre die Zahl der Lehramtsstudent*innen massiv eingebrochen war, öffnete Meinert Meyer seine Lehrveranstaltungen zu Lernwerkstätten auch für Student*innen des Studienganges Diplom Erziehungswissenschaft. Nach dem Weggang von Meinert Meyer (Berufung nach Hamburg zum Wintersemester 1996/97) übernahm vor allem Dr. Rolf Luther die Leitung dieser Hochschullernwerkstatt, bezüglich der Sekundarschulschwerpunkte unterstützt von mir selbst. Nach Übersiedlung des Instituts für Grundschulpädagogik wurde diese Hochschullernwerkstatt auch für die Grundschulpädagogik (vor allem Deutsch, Sachunterricht) genutzt. Während des Umbaus von Haus 31 lagerte das Inventar ein und wurde später in die Hochschullernwerkstatt am jetzigen Standort in Haus 31 eingebracht.

3 Warum Lernwerkstätten für die Sekundarstufen I und II?

1968 wurde in den alten Bundesländern eine eigenständige Grundschule für die Jahrgänge 1-4 eingerichtet. Die Jahrgänge 5-8 und später auch 9 und sogar 10 wurden getrennt davon in der neu eingerichteten Hauptschule zusammengefasst, parallel zu Realschule und Gymnasium. Seither kam es zuerst in den Grundschulen und dann langsam auch in den weiteren Schulstufen zu einer Renaissance reformpädagogischer Ansätze, die in der Nazi- und direkten Nachkriegszeit verboten bzw. verdrängt waren. Zu diesen gehörten neben der Waldorf-, Montessori- und Jenaplan-Pädagogik im Laufe der 1970er Jahre auch die Freinet-Pädagogik sowie der Projektunterricht nach Dewey und Kilpatrick. Diese für eine schüler*innenorientierte Praxis relevanten Ansätze fanden Aufnahme nicht nur in reformorientierten Schulen, sondern in den 1970er Jahren langsam auch in die universitäre schulpädagogische Diskussion im Rahmen der Lehrer*innenbildung. Eine vergleichbare Hinwendung zu reformpädagogischen Ansätzen hat es in der DDR nicht gegeben.

Ich selbst habe mich bereits seit Ende der 1960er Jahre im Rahmen des Studiums und der studentischen Fachschaftsarbeit mit Fragen der Studien- und Unterrichtsreform beschäftigt. Ich hatte dann während meiner Assistentenzeit an der Universität Essen die Gelegenheit, an einem mehrjährigen Forschungsprojekt zum „*schüleraktiven Unterricht*“ (BOHNSACK et al. 1984) mitzuarbeiten. Ziel des Forschungsprojektes war es, die damalige Diskussion zu Krisenphänomenen der Schule mit dem Schwerpunkt „Schulmüdigkeit“ aufzunehmen und Schulmüdigkeit durch Formen „*schüleraktiven Unterrichts*“ zu überwinden. Wir versuchten also, Lehrer*innengruppen an unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufen (Gymnasium, Hauptschule) dazu zu bewegen, verstärkt einen „*schülerorientierten*“, „*schülerzentrierten*“ oder „*offenen*“ Unterricht zu praktizieren. Die zentrale

Frage des Projektes lautete damals: weshalb haben die bereits länger vorliegenden und vielfach erfolgreich erprobten reformorientierten Ansätze den Alltagsunterricht kaum verändert, wo liegen die Barrieren und welche Spielräume für Veränderungen bestehen heute (BOHNSACK et al. 1984, 1)? Eines der bedeutsamen Ergebnisse des damaligen Projektes bestand darin, dass es in der Schule durchaus Gestaltungsmöglichkeiten für einen „schüleraktiven Unterricht“ gibt, wenn auch die Barrieren, die durch organisatorische Regelungen des schulischen Alltags erlebt werden, insbesondere durch die Benotungs- und Versetzungspraxis, aber auch der Stundenplangestaltung, ganz erheblich sind. Die Barrieren lassen sich verringern, wenn in einem Kollegium gemeinsam an Veränderungen gearbeitet wird. Solche Erfahrungen sind später in Ansätze der Schulinternen Lehrer*innenfortbildung (WENZEL, WESEMANN & BOHNSACK 1990) und der Schulprogrammarbeit eingeflossen.

In meiner Habilitationsschrift „Unterricht und Schüleraktivität“ (WENZEL 1987) habe ich mich dann – aufbauend auf den Erfahrungen des genannten Projektes – mit Problemen und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht auseinandergesetzt. In diesem Zusammenhang habe ich auch intensiv die Diskussion um den *Handlungsorientierten Unterricht* verfolgt. *Handlungsorientierter Unterricht* wurde in den pädagogischen Medien etwa ab 1980 zu einem viel beachteten Konzept, führte zu vielfältigen fachdidaktischen Unterrichtsbeispielen, zu einschlägigen Wettbewerben und zahlreichen Publikationen (z. B. FREY 1982; GUDJONS 1987). Befördert wurden diese unterrichtsbezogenen Reformbemühungen durch die lerntheoretischen Diskussionen in der Nachfolge von Piaget und des Konstruktivismus. Betont wurde in diesem Zusammenhang, dass Lernen ein aktiver, personeninterner Prozess ist. Diese Erkenntnisse sollten natürlich Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung haben, die Kritik an frontalunterrichtlichen Verfahren wuchs. In dieser Zeit richteten fortschrittlichere, reformpädagogisch inspirierte Schulen bereits in Anlehnung an Maria Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen und Célestin Freinet Lernwerkstätten ein, denen sich bald Überlegungen anschlossen, auch in der Lehrer*innenbildung Möglichkeiten zu schaffen, aktivierende Unterrichtsformen bereits im Studium kennenzulernen und so auch auf projektartiges Arbeiten und die Arbeit in schulischen Lernwerkstätten vorzubereiten.

Bedeutsame neue Anstöße für ein verändertes Verständnis vom Lernen ergaben sich zu jener Zeit drängend aus dem „Lernbericht“ des Club of Rome (PECCEI 1980). Anknüpfend an dessen 1972 veröffentlichten Bericht über die „Grenzen des Wachstums“ (MEADOWS 1972) wurde nun argumentiert, dass die Menschheit an einem bedeutsamen Scheideweg angelangt sei, vor einem „menschlichen Dilemma“ stehe. Die Menschheit habe Voraussetzungen geschaffen, dass es zukünftig allen Menschen erheblich besser gehen könnte, aber zugleich die Möglichkeiten – etwa im Hinblick auf Atomwaffen und -technik, aber auch Natur-

und Umweltbelastung –, das menschliche Leben auf dieser Erde zu vernichten. Es liege nun – so die aufstörende These – an der Menschheit selbst, zukünftige Entscheidungen so zu treffen, dass es nicht zur Selbstzerstörung kommt. Dafür sei aber eine Abkehr vom ‚traditionellen‘ Lernen erforderlich, in dem lediglich früheres Wissen weitergegeben werde. Dieses sei zu ersetzen durch ein Lernen, das in die Zukunft gerichtet sei und vor allem in der Bearbeitung von Problemen bestehen müsse, die die Menschheit insgesamt betreffen und zu neuen Wegen und Problemlösungen führt.

Wolfgang Klafki griff diese Vorstellungen in seinen didaktischen Veröffentlichungen wiederholt auf und forderte konsequent im Zusammenhang mit seinem aktualisierten Bildungsverständnis (KLAFKI 1991), dass das nach Unterrichtsfächern gegliederte schulische Curriculum ergänzt werden müsse durch fächerübergreifende und projektartig zu bearbeitende „epochaltypische Schlüsselprobleme“. Zu befürchten sei nämlich, dass uns alle angehende Probleme in einem nach Fächern organisierten Unterricht nicht bzw. nicht in der erforderlichen Komplexität berücksichtigt würden. Gemeint waren solche Probleme wie die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung. Das sind fürwahr gewichtige Probleme, die uns alle in der jetzigen, aber ebenso in der absehbaren Zukunft betreffen, an deren Lösung wir, aktuell aber vor allem die neu heranwachsende Generation, zukünftig mitzuwirken haben.

Diese Ideen werden heute wieder erfreulich konsequent in der Bewegung „Fridays for Future“ aufgegriffen und – aktuell mit dem Schwerpunkt Klimawandel – weitergeführt. Ihre Bearbeitung ist in einem traditionellen Fachunterricht kaum möglich.

Zur Realisierung von projektartigem Unterricht sind organisatorische Rahmenbedingungen etwa in der Stundenplangestaltung erforderlich und darüber hinaus unterrichtliche und methodische Kompetenzen bei Lehrer*innen und Schüler*innen. Die Lehrer*innen müssen letztlich in der Lage sein, die Lernenden dazu zu befähigen, an wünschenswerten Problemlösungen aktiv mitzuwirken. Angesprochen ist damit eine große Aufgabe, der sich auch die Lehrer*innenbildung stellen muss. Die Lernwerkstatt gewinnt insbesondere in diesem Zusammenhang ihre Bedeutsamkeit für die Sekundarstufen unserer Schulen.

4 Zur Entwicklung in Halle

Vor diesem politisch-didaktischen Hintergrund setzte sich Meinert Meyer mit meiner Unterstützung, die wir nach der Wende nach Halle als Professoren für Allgemeine Didaktik berufen wurden, für die Einrichtung einer Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ein. Unsere vor allem bildungstheoretisch begründete Überzeugung war es, dass Schule und Lehrer*innenbildung einen Beitrag leisten müssten zur Förderung selbstständigen Lernens und darüber hinaus für lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Verwirklichung einer lebendigen Demokratie. Daher vertraten wir die Auffassung, dass im Curriculum der Lehrer*innenbildung für alle Schulstufen der Aufbau unterrichtsmethodischer Kompetenz ein wichtiger Bestandteil sein müsse und in diesem Zusammenhang auch die Anleitung zu eigenverantwortlichem bzw. selbstständigem Lernen.

Unser Interesse galt der Realisierung eines „schüleraktiven Unterrichts“, der – wie Klafki forderte – Bildung in einem umfassenden demokratisch-emanzipatorischen Sinne ermöglicht, der zu Selbst- und Mitbestimmung sowie zu Solidarität befähigt. Beide brachten wir unsere bildungstheoretischen und didaktischen Überzeugungen in die Lehrer*innenbildung an der Universität in Halle und – insbesondere Meinert Meyer – auch in die Diskussion um die Neugestaltung der Rahmenrichtlinien für Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt ein. Ab 1995 leitete ich ein Forschungsprojekt zur Begleitung der Einführung der Förderstufe und zur Einführung der stark reformpädagogisch geprägten Förderstufendidaktik.

Mit der Einführung der Förderstufe wurde in Sachsen-Anhalt Mitte der 1990er Jahre nicht nur eine schulstrukturelle Reform eingeleitet (Weiterführung des gemeinsamen Unterrichts für alle Schüler*innen im 5. und 6. Schuljahrgang im Rahmen der Sekundarschule), sondern auch eine anspruchsvolle innere Schulreform. Die zentralen Stichworte waren: längeres gemeinsames Lernen, Binnendifferenzierung im Fachunterricht, handlungsorientiertes und fächerübergreifendes Lernen, Projektarbeit und Erziehung zur Selbstständigkeit (KULTUSMINISTERIUM 1996).

In der Broschüre des Kultusministeriums zum Förderstufen-Projekt „Miteinander leben“ heißt es z. B. interessanterweise:

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel der Schulausbildung nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern in einer umfassenden Förderung der Persönlichkeit zu sehen ist. In diesem Zusammenhang gewinnen zunehmend Bedeutung:

- die Fähigkeit zur Selbstständigkeit und zur Entfaltung von Eigeninitiativen, um Probleme eigenverantwortlich und kreativ lösen zu können;*

- die Fähigkeit zur Teamarbeit und damit einhergehend erhöhte kommunikative Kompetenz und Koordinationsfähigkeit;
- die Fähigkeit zu Planung und Kontrolle in Verbindung mit interdisziplinärem Denken,
- die Bereitschaft zu ständigem Lernen in einer beruflichen und gesellschaftlichen Umwelt, die sich in stetigem Wandel befindet; hierbei geht es nicht nur um veränderte Wissensstrukturen, sondern vor allem um Kenntnisse von Methoden und Lerntechniken;
- die Überprüfung bisheriger geschlechtsspezifischer Rollenklischees, verbunden mit dem Ziel, dass alle Berufsfelder gleichermaßen erreicht werden können.

Schule ist somit nicht nur Ausbildungsstätte, sondern auch eine wichtige Sozialisationsinstanz.“ (KULTUSMINISTERIUM 1997, 28).

Anmerken möchte ich hier noch, dass das Kultusministerium Sachsen-Anhalt in den „Grundsätzen und Anregungen für den Unterricht“, die den Lehrkräften der Sekundarschulen mit der Einführung der Förderstufe an die Hand gegeben wurden, für die unterrichtliche Gestaltung der neu eingeführten Projektwochen das Buch von Karl FREY (1982) empfohlen hat. Die ausgeführten Planungsbeispiele orientierten sich zudem an einem Planungsraster von Karl Frey.

Meinert Meyer beschrieb 1995 gemeinsam mit seinem Zwillingbruder Hilbert Meyer in einem Beitrag (MEYER & MEYER 1995) für den fortbildungsorientierten Sammelband Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*innen, dass zu einem „guten Unterricht“ neben einem „guten Frontalunterricht“ auch ein weit darüber hinausgehendes Methodenrepertoire der Lehrer*in erforderlich sei. Sie sahen sogar in der „Entfaltung des Methodenrepertoires im Unterricht“ den „erste[n] Schritt zur Schulreform“ (ebd., 180).

Insoweit war der Einsatz für die Einrichtung einer Hochschullernwerkstatt für Studierende der Sekundarstufen verknüpft sowohl mit der allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Diskussion der 1980er und 1990er Jahre² als auch mit der Schul- und Curriculumreform nach der Wende in Sachsen-Anhalt in den 1990er Jahren.

Mit diesen gewichtigen Anstößen und ihrer theoretisch-didaktischen Absicherung, die zudem noch lerntheoretisch untersetzt wurden, war eine Grundlage für eine Arbeit in der Lernwerkstatt letztlich für alle Schulstufen geschaffen, mit der Argumentation der Gebrüder Meyer insbesondere auch für das Gymnasium.

Konkret hieß das in der Anfangszeit der Hochschullernwerkstatt am Institut für Pädagogik, dass entsprechend der Projektidee von John Dewey Fragen oder Problem- bzw. Aufgabenstellungen von studentischen Gruppen aufgenommen und bearbeitet wurden mit dem Ziel, am Ende des Semesters ein „Produkt“ vorzustel-

² Vgl. hierzu auch MAROTZKI, MEYER & WENZEL (1996).

len. Das Produkt sollte gewissermaßen den Ertrag der Recherchen präsentieren und damit kommunizierbar machen. Produkte konnten dabei ganz unterschiedliche Formen annehmen.

Einige Beispiele aus dem Wintersemester 1994/95 sind:

- eine Fotodokumentation zur Stadtentwicklung, in der historische Stadtansichten mit aktuellen Fotos kontrastiert werden,
- eine Mappe, in der mit Texten und Bildern die Entstehungsgeschichte eines „Fühlbuches“ dokumentiert wird,
- Entwicklung und Erprobung einer Anleitung für ein Improvisationstheater,
- Erstellung eines Hörspiels,
- Bauen von Instrumenten und deren Vorstellung in einer „Musik-Session“.

Die Beispiele zeigen eine Vielfalt von unterschiedlichen Produkten, die im Zusammenhang mit der Arbeit in der Lernwerkstatt angestrebt wurden bzw. entstanden sind. Sie belegen zugleich, dass für die Realisierung und Präsentation der Projektergebnisse deutlich andere Räumlichkeiten und Ausstattungselemente erforderlich sind. Diese Erkenntnisse sind in die Planung der halleischen Hochschullernwerkstatt eingeflossen.

Mitte der 1990er Jahre wurden einige der Veranstaltungen in der Hochschullernwerkstatt ausgerichtet im Hinblick auf die Pädagogik der Förderstufe und daher auf handlungsorientiertes und projektartiges Lernen sowie auf die Gestaltung der Projektwochen für die 5. und 6. Klassen. Die leitende Idee war dabei, dass zukünftige Lehrkräfte besser auf solche Lernformen vorbereitet sind, wenn sie diese selbst praktisch erlebt haben und zwar von der kooperativen Planung über die Be- und Erarbeitungsschritte bis hin zur möglichst schulöffentlichen Präsentation.

Um die Jahrtausendwende gelangten mit der UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung die von Wolfgang Klafki propagierten „*epochaltypischen Schlüsselprobleme*“ verstärkt in den Blick und wurden wiederholt in Seminaren in der Hochschullernwerkstatt in fächerübergreifenden Projekten bearbeitet. In einem dieser Seminare wählte ich als Ausgangspunkt für solche Projekte die Aufgabe, inwieweit das Thema „Brot“ von den Studienfächern der Studierenden her bearbeitet werden könnte, in einem anderen das Thema „Wasser“. Es war eine bedeutsame Erfahrung, dass solche allgemeinen Themen relativ leicht anregend und ergiebig aus unterschiedlicher Fachperspektive bearbeitet werden können und wie dabei auch Aspekte der Globalisierung und Nachhaltigkeit in anspruchsvoller Weise in den Blick kommen können. Im Seminar zum Thema „Wasser“ besuchten wir auch das hiesige Wasserwerk als Beispiel dafür, dass im Rahmen von Projekten außerschulische Lernorte einbezogen werden können.

5 Abschließende Bemerkungen

Seit Einrichtung der Hochschullernwerkstatt am Institut für Pädagogik Mitte der 1990er Jahre gab es von den Erziehungswissenschaften her für viele Jahre ein kontinuierliches Angebot zu handlungsorientiertem, projektartigem Unterricht oder auch zu kooperativem Lernen, zur Entwicklung methodischer Kompetenz, zu Zukunftswerkstätten sowie zur Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Ansätzen und damit zur als bedeutsam erachteten „Entfaltung des Methoden-repertoires“.

Im Zusammenhang mit der Eröffnung der integrierten Hochschullernwerkstatt 2005 wurde das damals diskutierte Verständnis auf der Homepage folgendermaßen formuliert:

Was sind Lernwerkstätten?

Oberflächlich betrachtet sind es „Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, zum Teil mit Kindern treffen, um sich mit diesen Materialien auseinanderzusetzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in den Räumen vorhanden ist, durch Sichten des Materials für eine spätere Verwendung in anderen Lernzusammenhängen oder durch Gespräche über pädagogische Fragen in Arbeits- bzw. Beratungssituationen“ (ERNST & WEDEKIND 1990, 6).

Blickt man auf die zuvor genannten Begründungsmuster für (Hochschul-)Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen, die maßgeblich für die Einrichtung der Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität in Halle waren, dann ist festzustellen, dass die angeführten Gründe auch heute noch oder wieder relevant sind.

Es ist daher zu wünschen, dass die Hochschullernwerkstatt auch für die Sekundarstufen in der zuvor ausgeführten Tradition und Zielsetzung fortgeführt wird.

Literatur

- BOHNSACK, Fritz; BOHNSACK, Liselotte; MÖLLER, Elisabeth; SCHÖN, Hans; SCHÜRMANN, Gunna; WENZEL, Hartmut & WESEMANN, Matthias (1984): Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht (Beltz Forschungsbericht). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ERNST, Karin & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (1993) Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: eine Dokumentation. Bad Aurach.
- FREY, Karl (1982): Die Projektmethode: „der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim: Beltz Verlag.
- GUDJONS, Herbert (1987): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KLAFFKI, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes, im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag, 43-81.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (1996): Grundlagen der Förderstufe. Magdeburg.

- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.)(1997): Miteinander leben. Grundsätze und Anregungen zum Unterricht. Förderstufe Schuljahrgang 5, Pflichtprojekt 1. Magdeburg.
- MAROTZKI, Winfried; MEYER, Meinert & WENZEL, Hartmut (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MEADOWS, Dennis (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- MEYER, Hilbert & MEYER, Meinert (1996): Frontalunterricht und anderes – Versuch einer Unterrichtsmethodik für das Gymnasium. In: MAROTZKI, Winfried; MEYER, Meinert & WENZEL, Hartmut (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 178-216.
- PECCEI, Aurelio (Hrsg.) (1980): Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Berlin: Goldmann Verlag.
- WENZEL, Hartmut (1987): Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WENZEL, Hartmut; WESEMANN, Matthias & BOHNSACK, Fritz (Hrsg.) (1990): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.

*Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher,
Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre*

Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik?

Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen

Zusammenfassung

Mit der Universitätsgründung in Bozen am 31. Oktober 1997 und der Entscheidung, die erste universitäre Ausbildung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften Südtirols in Brixen anzusiedeln, kommt auch der Hochschullernwerkstatt in Brixen eine besondere Rolle zu, denn diese bildungspolitische Entscheidung beinhaltet die Einbettung der Lernwerkstatt in den bildungswissenschaftlichen Studiengang (WIATER 1999). Dies hat zur Folge, dass die Konzeption (STADLER-ALTMANN 2018) und die tatsächliche Arbeit der Hochschullernwerkstatt von Neuordnungen des Studiengangs (STADLER-ALTMANN 2019) und von den dahinter liegenden bildungspolitischen Entscheidungen stark beeinflusst sind. Wie sich diese Abhängigkeit vorteilhaft für die konzeptionelle Ausrichtung, das Angebot der multimodalen Zugänge zum Lernen für Studierende (SCHUMACHER et al. 2019) und die Weiterentwicklung der universitären Lernwerkstatt (vgl. STADLER-ALTMANN & WINKLER 2019; SCHUMACHER et al. 2020) nutzen lässt, soll nachfolgend gezeigt werden.

1 Bildungspolitik und Hochschullernwerkstatt

Hochschullernwerkstätten und die Arbeit in Lernwerkstätten im Rahmen der Lehrer*innenbildung lassen sich nach COELEN und MÜLLER-NAENDRUP (2013, 9) in der Schnittmenge zwischen *Studium & Lehre, Forschung und Schulpraxis* einordnen. Dazu muss als Hintergrundfolie die jeweilige Bildungspolitik des Landes ergänzt werden, da diese den Studiengang an sich, aber auch die äußeren Bedingungen, wie Finanzierung, Räumlichkeiten und Verwaltung, maßgeblich beeinflusst. Ideal wäre es, eine Hochschullernwerkstatt mit ihren Aktivitäten im Zentrum eines bildungswissenschaftlichen Studiums zu positionieren, denn zum einen kann eine

Hochschullernwerkstatt nur in der Verbindung der drei oben genannten konsekutiven Aspekte der Lehrer*innenbildung ihre volle Wirkung entfalten und zum anderen ist eine Lernwerkstatt der Bestandteil einer Lehrer*innenbildung, in dem explizit die Verknüpfung zwischen Studium & Lehre, Forschung und Praxis erzielt und erlebt werden kann. Damit dies gelingt, müssen einige Voraussetzungen erfüllt und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

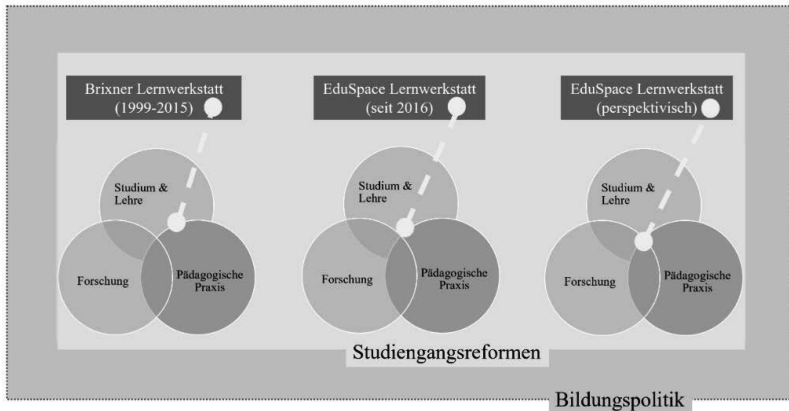


Abb. 1: Bildungspolitik – Studiengangsreformen – EduSpace Lernwerkstatt (adaptiert nach COELEN & MÜLLER-NAENDRUP 2013, 9)

Am Beispiel der EduSpace Lernwerkstatt soll erläutert werden, wie sich eine Hochschullernwerkstatt aus ihrer ursprünglichen Position als Bestandteil von Studium und Lehre in eine zentrale Position (siehe Abb. 1) im Kontext einer universitären Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte verschiebt und damit die wesentlichen Elemente nicht nur verbindet, sondern im Sinne eines zirkulären, kooperativen Theorie-Praxis-Transfers (siehe STADLER-ALTMANN 2018) in Beziehung setzt:

1.1 Entstehung der Brixner Hochschullernwerkstatt

Die Gründung der Freien Universität Bozen erfolgte mit zunächst zwei Fakultäten (siehe WOELK 2005; SCHMIDL 2007), der für Bildungswissenschaften in Brixen und der für Wirtschaftswissenschaften in Bozen. In bildungspolitischer Hinsicht sollten damit zwei Funktionen erfüllt werden:

Eine regionale Funktion, welche auf die Errichtung eines Angebotes von berufsorientierten universitären Diplomstudiengängen und Laureatsstudiengängen sowie auf die Durchführung von Forschungsprojekten zur Unterstützung der lokalen Entwicklungsmöglichkeiten abzielt;

Eine überregionale Funktion, welche ein Angebot von mehrsprachigen, international ausgerichteten Vollstudiengängen und Spezialisierungen vorsieht, um, ausgehend von den lokalen Potentialen, ein kulturelles und wissenschaftliches Ausstrahlungszentrum von europäischem Rang zu bilden (SCHMIDL 2007, 385).

Diese beiden Funktionen sind in der Struktur der Fakultät für Bildungswissenschaft abgebildet, da hier Lehrpersonen sowohl spezifisch für die regionale, Südtiroler Bildungslandschaft, als auch für das nationale, italienische Schulsystem ausgebildet werden. Im Herbst 1998 (WOELK 2005, 445) nahm die Fakultät den regulären Betrieb auf. Der lokale bildungspolitische Rahmen der Kulturautonomie, der Sprachgruppen und der getrennten Schulorganisationen (WOELK 2005: 436/437) spiegelt sich in der Struktur des bildungswissenschaftlichen Studiums in jeweils einer deutschen, italienischen und ladinischen Abteilung (siehe STADLER-ALTMANN 2019) wider. Dabei werden auch die bildungspolitischen Überzeugungen der Landespolitik sichtbar, die einen Ausgleich zwischen einem Minoritätenschutz, der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung in Südtirol und den nationalen Ansprüchen Italiens herstellen muss, um eine kulturelle und politische Einheit zu wahren.

Für die Einrichtung der Brixner Hochschullernwerkstatt hat dies zur Folge, dass sie zunächst als Initiative der deutschsprachigen Abteilung an der Fakultät ihren Anfang nahm. Unter der Leitung von Werner Wiater, der als Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik schon an der Universität Augsburg eine an der Kassler Initiative von Herbert HAGSTEDT (1989) orientierte Lernwerkstatt eingerichtet hatte, wurde die Brixner Lernwerkstatt als Bestandteil des Studiums konzipiert. Dabei musste die Fakultät mit dem Gremium der sechs Gründungsprofessoren von der für sie neuen Idee überzeugt, die drei Schulämter in Bozen einbezogen, den Leitern der Lehrer*innen- und Kindergartenfortbildung in Bozen die Sinnhaftigkeit dieser Einrichtung an der Universität verständlich gemacht und gleichzeitig Befürchtungen einer Konkurrenz zu der von der Landesdirektion organisierten Lehrer*innenfortbildung zerstreut werden. Letztendlich musste auch die Lehrer*innenschaft, in der für eine Reihe von Jahren die universitär Ausgebildeten neben denen, die die bisherige Oberschulausbildung absolviert hatten, beruflich tätig waren, für diese Initiative aufgeschlossen werden (siehe WIATER 1999).

Nachdem diese Aushandlungsprozesse erfolgreich abgeschlossen waren, konnte die *Brixner Lernwerkstatt* im Wintersemester 1999/2000 eröffnet werden.

1.2 Reformen des Studiengangs und deren Auswirkungen

Der bildungswissenschaftliche Studiengang war und ist vielfachen Überarbeitungen unterzogen, die sich wiederum auf die Hochschullernwerkstatt in Brixen auswirken. War im Jahr 1999 die Gründung der Lernwerkstatt noch eng mit dem Studiengang verknüpft, so wurde sie in einer ersten Reform (2010/11) aus dem

Studienplan herausgenommen. Bis 2015 führte die Brixner Hochschullernwerkstatt deshalb ein Schattendasein neben dem grundständigen bildungswissenschaftlichen Studium.

In der Hochschullernwerkstatt selbst wurden zwar weiterhin praxisorientierte Seminare angeboten, allerdings mit mehr oder weniger sichtbarer theoretischer Rückbindung an Allgemeine Didaktik bzw. Fachdidaktik. Diese Angebote waren bei den Studierenden und Lehrpersonen beliebt, boten sie doch eine willkommene Abwechslung zum theorielastig erlebten Studium. Da die Studierenden in der Lernwerkstatt aber keine bzw. nur wenige Leistungspunkte bzw. ECTS für ihr Studium sammeln konnten, nahm die Zahl der Teilnehmenden stetig ab.

Aufgrund der neuen italienischen Gesetzgebung „La buona scuola“ (Staatsgesetz 107/2015) wurde der Masterstudiengang Bildungswissenschaften erneut reformiert und gilt seit dem akademischen Jahr 2017/18. Gleichzeitig wurde mit der Neubesetzung des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik im Februar 2015 eine Neukonzeption der Hochschullernwerkstatt ermöglicht, unterstützt zum einen durch das Forschungsprojekt EduSpaces (siehe STADLER-ALTMANN 2018) und zum anderen durch eine enge Kooperation zwischen der Hochschullernwerkstatt und der Universitätsbibliothek (siehe STADLER-ALTMANN & WINKLER 2016): aus der *Brixner Lernwerkstatt* wurde die *EduSpace Lernwerkstatt* in Brixen.

2 Von der Brixner zur EduSpace Lernwerkstatt: Konzeptionelle Entwicklungen

2.1 Brixner Lernwerkstatt in der Gründungsphase

Für die Einrichtung und den Aufbau einer Hochschullernwerkstatt muss aus den vielfältigen Möglichkeiten einer inhaltlichen Ausrichtung (siehe SCHUDE et al. 2016) ein Schwerpunkt ausgewählt werden. Um entsprechend der oben genannten Zielsetzung der Universitätsgründung regionale und überregionale Funktionen zu erfüllen (SCHMIEDL 2007, 385), griff die Brixner Lernwerkstatt sowohl regionale, Südtirol-spezifische als auch international anschlussfähige Aspekte auf. Mit der Themenwahl *Offener Unterricht* und dem Konzept der pädagogischen Werkstattarbeit als Grundform des offenen Unterrichts (siehe WIATER, DALLA TORRE & MÜLLER 2002) wurde ein Bezugspunkt gewählt, der zum einen auf die bestehenden Fortbildungsangebote im Land Rücksicht nimmt und zum anderen das unterschiedliche Verständnis von Offenem Unterricht im Kontext der deutschen, italienischen und englischen Erziehungswissenschaft als internationalen Fokus einbezieht. Wie gelungen diese Themenwahl ist, zeigt sich daran, dass die Themen *Offener Unterricht* und das *Konzept der Öffnung* im Kindergarten in

der Südtiroler Bildungslandschaft (siehe WIR 1/2014, INFO 2/2016), sowie in der internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung nach wie vor breit diskutiert wird.

In der Gründungsphase der Brixner Lernwerkstatt wurden zu Beginn der didaktischen und pädagogischen Ausbildung zunächst die Studierenden mit dem Ziel Lehramt an Grundschulen der deutschen Sprachgruppe vorrangig einbezogen. Da der bildungswissenschaftliche Studiengang zu der Zeit vier Jahre umfasste und nach dem Grundstudium (1. Biennium) eine Spezialisierung im zweiten Biennium in Richtung Kindergarten oder Grundschule vorsah (siehe WALLNÖFER 1999, 21), waren in erster Linie die Studierenden aus dem dritten und vierten Studienjahr in die Hochschullernwerkstatt eingebunden.

Angelehnt an die Ausrichtung und die Erfahrungen der Augsburger Lernwerkstatt wurden in der Brixner Lernwerkstatt folgende Angebote konzipiert und durchgeführt:

- Erarbeitung didaktischen Materials entlang eines Jahresthema (z. B. Luft, Wasser, Spiegel, Gestirne usw.) durch Studierende im Rahmen ihres Studiums
- Workshops zum offenen und entdeckenden Lernen, bei denen Studierende und interessierte Lehrkräfte in der Lernwerkstatt zusammenarbeiteten
- Werkstatt-Tage, für die die Studierenden Materialien und Arbeitsaufgaben zu einem Thema vorbereiteten, mit Schulklassen aus dem lokalen Umfeld einen halben oder ganzen Tag in der Lernwerkstatt arbeiteten und das Lernen der Kinder beobachteten
- Fortbildungen, Vorträge und Diskussionen zu aktuellen didaktischen Themen mit externen Referent*innen
- Offene Nachmittage, an denen Interessierte Gelegenheit hatten, sich zu informieren, anregen und beraten zu lassen und bei denen sie auch selbst Materialien erstellen konnten
- Lehr- und Forschungsveranstaltungen mit Dozierenden der Studienfächer



Die Lernwerkstatt ist ein Markenzeichen der Brixner Ausbildung



Hier wird theoretisch und praktisch zum Lernen von Kindern geforscht



Auch Kindergruppen und Schulklassen nutzen das Lernangebot

(http://www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/2008_2/2008_2_Wiater.htm [23/01/2020])

Abb. 2: Blick in die Brixner Lernwerkstatt mit Kommentaren von Werner WÄTER (2008).

Ermöglicht wurde diese vielfältige Arbeit durch eine großzügige personelle Ausstattung mit einer abgeordneten Lehrkraft als ständiger pädagogischer Mitarbeiterin und einer studentischen, wissenschaftlichen Mitarbeiterin unter der wissenschaftlichen Leitung des Ordinarius für Allgemeine Didaktik, d. h. es wurden ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt und in den Etat der Fakultät eingeplant. Daran zeigt sich auch das Interesse der Schülämter und der Südtiroler Bildungspolitik, am Standort Brixen eine Lehrerbildung aufzubauen, mit für die Region und das Land Italien neuen Elementen (siehe WÄTER 2008). Entsprechend groß war die Resonanz in der Südtiroler Presse.



Abb. 3: Themenkisten aus der Anfangszeit in der EduSpace Lernwerkstatt (© Stadler-Altmann 2012)

Der Erfolg dieser Konzeption und der Aktivitäten der Hochschullernwerkstatt lassen sich an den Produkten ablesen: an den Kisten in S-, M-, L- und XL-Formaten zu einzelnen Jahresthemen bzw. Workshopthemen und an Publikationen zum Werkstattunterricht (siehe WÄTER, DALLA TORRE & MÜLLER 2002), die in den Jahren 1999-2010 entstanden sind. Die Themenkisten können nach wie vor in der EduSpace Lernwerkstatt genutzt und über die Bibliothek ausgeliehen werden. Damit bilden sie das Fundament der theoriegeleiteten, didaktischen Materialentwicklung mit und durch Studierende (siehe Abb. 3).

Diese vielfältige Lernwerkstattarbeit kommt mit der ersten Studiengangsreform, die 2010/11 in Kraft tritt, mehr oder weniger zum Erliegen. Ab diesem Zeitpunkt wird die universitäre Ausbildung der Lehrpersonen und Kindergärtner*innen in Südtirol, gemäß den italienischen gesetzlichen Vorgaben, als Masterstudiengang in fünf Jahren organisiert und der Fokus, entsprechend der Ausbildungsvorgaben aus Rom, auf die Theorie der Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik gelegt. Deshalb wird zu dieser Zeit die Hochschullernwerkstatt mit ihrer Arbeit an einem Jahresthema aus dem verpflichtenden Studienplan in den Wahlpflichtbereich ausgegliedert und das Team der Hochschullernwerkstatt deutlich verkleinert. Erschwerend kommt hinzu, dass die Fakultät mit allen ihren Mitgliedern 2002 in das neu errichtete Fakultätsgebäude (siehe WALLNÖFER

1998) umzieht, wohingegen die Hochschullernwerkstatt im bisher genutzten Gebäude verbleibt. Damit liegt die Brixner Lernwerkstatt nicht mehr im Blickfeld der Studierenden, da diese sich für die Lehrveranstaltungen fast ausschließlich im Neubau aufhalten und auch nicht mehr zufällig an der Hochschullernwerkstatt vorbeikommen. Deshalb wird mit jedem Jahrgang ab 2002/03 die Lernwerkstatt unsichtbarer, für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden der Fakultät.

2.2 Neukonzeption und Kooperation mit der Universitätsbibliothek

Anknüpfend an die Überlegungen des kommissarischen Lernwerkstattleiters Rico Cathomas zur Anbindung der Lernwerkstatt an die Universitätsbibliothek wird in der Neuausschreibung des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Jahr 2013 neben den üblichen Anforderungen der Vertretung des Faches in seiner ganzen Breite und Bezügen zu den aktuellen Themen des Studiengangs ausdrücklich „Kompetenzen im Bereich der Schulentwicklung, eine theoretisch-praktische Unterstützung von Modellschulen im Primarbereich sowie die Leitung einer Lernwerkstatt“ (siehe UNIBZ 2013) gefordert. Damit ist die Erwartung verbunden, die Hochschullernwerkstatt nicht nur zu verwalten, sondern auch weiterzuentwickeln. Entsprechend wurde im Rahmen der Vorstellungsgespräche im Berufungsverfahren der oben genannten Professur am 21. Februar 2014 von den Bewerber*innen auch eine Idee zur zukünftigen Konzeption der Lernwerkstatt angefragt.

Mit der Berufung von Ulrike Stadler-Altman als Ordinaria für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik wurde *Didaktisch Denken Lernen* zur Grundidee der Brixner Lernwerkstatt mit einer entsprechenden Neukonzeption (STADLER-ALTMANN 2015), ausgehend vom Ziel eines bildungswissenschaftlichen Studiums, dass nach dem Studienabschluss in der pädagogischen Praxis theoriebasiert Unterricht und Bildungsangebote im Kindergarten eigenständig gedacht, geplant und umgesetzt werden müssen. Damit weitet sich das Spektrum ausgehend vom Offenen Unterricht und dem Konzept der Öffnung hin zu einem umfassenderen didaktischen Denken, das auf die didaktische Professionalisierung der Studierenden abzielt.

Dem Konzept der EduSpace Lernwerkstatt liegt demzufolge die Idee des *selbst-organisierten Lernens*, der *kooperativen Projektentwicklung* und des *forschenden Lernens* zugrunde. Lernen geschieht dabei über Rückkopplungsprozesse, Planung und Handlung, Kommunikation (vor Ort und virtuell) und die Vernetzung der Akteur*innen untereinander. Dafür wird die Lernprojektierung als didaktisches Leitprinzip der Hochschullernwerkstatt genutzt, indem Lernen und Projektarbeit prozesshaft verknüpft und in vier didaktischen Ansätzen (vgl. VOESGEN 2006), denen der Reflexivität, der Handlungsorientierung, der Sozial-/Netzraumorientierung und der Zielorientierung sichtbar werden (siehe STADLER-ALTMANN 2018). Mit dieser Konzeption der Brixner Hochschullernwerkstatt wurde zudem ein Projekt der Fakultät initiiert: EduSpaces, das seit seiner Eröffnung im Oktober 2016

hausintern über unterschiedliche Lernraumgestaltungen strukturiert ist und von derzeit vier Professor*innen verantwortet wird (siehe STADLER-ALTMANN 2018). Durch seine vielfältigen Aktivitäten hat sich EduSpaces als *Marke* und *Aushängeschild* der Fakultät etabliert (siehe Homepage der Fakultät).

Diese Sichtbarkeit nach innen und außen verdankt insbesondere die EduSpace Lernwerkstatt ihrem Umzug vom Nebengebäude in das Fakultätsgebäude in einen zentralen und transparenten Raum im ersten Stock der Universitätsbibliothek (Abb. 4).



(© Karlics 2017)



(© Karlics 2017)

Abb. 4: EduSpace Lernwerkstatt – transparentes Lehren und Lernen

Ausgehend von einer engen Kooperation zwischen der Universitätsbibliothek und der Hochschullernwerkstatt (siehe STADLER-ALTMANN & WINKLER 2016, 2019; 2020) mit der Idee, die didaktischen Materialien der Lernwerkstatt Studierenden und Lehrpersonen zugänglich zu machen und über die Raumgestaltung in der Bibliothek eine attraktive Lernumgebung zu schaffen, ist die Lernwerkstatt in die Aufmerksamkeit der Hochschulöffentlichkeit gerückt und wird wieder als Bestandteil des Studiums, der Praktika und der Fortbildungsmöglichkeiten wahrgenommen: sichtbar daran, dass die Brixner Studierenden nunmehr von *EduSpace* sprechen und diese Bezeichnung fast ausschließlich mit der Lernwerkstatt gleichsetzen.

3 Ist-Zustand und Entwicklungsperspektiven: von einer stationären über eine virtuelle zu einer mobilen und digitalen Hochschullernwerkstatt

In dem knappen Vierteljahrhundert der Universitäts- und Fakultätsgeschichte hat die Hochschullernwerkstatt in Brixen eine wechselvolle Geschichte erlebt. Dabei ist sie ihren Grundsätzen als kooperativer Handlungsraum mit einer Konzeption

orientiert an der pädagogischen Werkstattarbeit, umgesetzt in allen Facetten von manueller bis kognitiver Auseinandersetzung, treu geblieben. Derzeit wird die EduSpace Lernwerkstatt als Lehr-Lernraum von der Universitätsgemeinschaft genutzt, sei es für Lehrveranstaltungen oder für das Selbststudium. Darüber hinaus strahlen wechselnde Angebote, wie Ausstellungen (z. B. Spickzettel-Ausstellung 2016/17), interaktive Lernlandschaften (z. B. Matheland 2019/20) und Kooperationen (z. B. seit 2015 jährliche Buchausstellungen in Zusammenarbeit mit Drehscheibe. Arbeitskreis Kinder- und Jugendbuch) über die Fakultät in die Bildungslandschaft Südtirols hinaus.

3.1 EduSpace Lernwerkstatt: stationär und virtuell

Die Position der EduSpace Lernwerkstatt in der Schnittmenge zwischen *Studium & Lehre*, *Forschung* und *Schulpraxis* ist an anderer Stelle detailliert beschrieben worden (siehe STADLER-ALTMANN 2018, 2019). Für die Brixner Lernwerkstattarbeit sind derzeit die Tätigkeiten und Handlungen am Ort und im Raum kennzeichnend. Hier werden die Studierenden mit dem Gedanken der Werkstattarbeit vertraut gemacht, hier werden sie eigenständig tätig und hier wird Theorie mit Praxis und Praxis mit Theorie verknüpft. Erweitert wird diese stationäre Hochschullernwerkstatt durch die virtuelle Lernwerkstatt. In Kooperation mit der Bibliothek (siehe STADLER-ALTMANN & WINKLER 2016; 2019) sind die Materialien und Literaturbestände im Online-Katalog zugänglich und ausleihbar (<http://lernwerkstatt.unibz.it>). Damit wird die EduSpace Lernwerkstatt auch in der Bildungsregion Südtirol sichtbar, da die Universitätsbibliothek ihren Landesauftrag als öffentliche Bibliothek erfüllt und Auslieferungsstandorte neben Bozen und Brixen in Bruneck, Meran und Schlanders hat. So können sich Lehrer*innen und Kindergärtner*innen in ganz Südtirol die Materialien der EduSpace Lernwerkstatt ausleihen und für ihre pädagogische Arbeit nutzen.

3.2 EduSpace Lernwerkstatt wird mobil und digital

Um den Gedanken der Lernwerkstattarbeit aus der Fakultät anschaulich in die Praxis zu tragen, entwickeln sich zwei Perspektiven, eine mobile und eine digitale Lernwerkstatt. Als *EduMobil@LW* soll das theoretische didaktische Wissen der Studierenden für die pädagogische Praxis zugänglich gemacht werden, indem Studierende didaktische Sequenzen vorbereiten, einen Bus mit Materialien bestücken und sich damit auf den Weg zu Kindergärten und Schulen in Südtirol machen. Diese Konzeption greift die Idee der Gründungs- und Anfangszeit der Brixner Lernwerkstatt auf und erweitert sie durch die Erprobung im pädagogischen Feld sowie die Reflexion der Erprobung im Rahmen der Praktika (siehe SCHUMACHER et al. 2020). Damit verankert sich EduSpace Lernwerkstatt fest in der Schnitt-

menge zwischen *Studium & Lehre* und *pädagogischer Praxis* (siehe Abb. 1) und stellt das Fundament für einen verlässlichen Theorie-Praxis-Transfer.

Mobilität und Digitalisierung verändern nicht nur unsere Gesellschaft, sondern verändern auch Bildungsprozesse in ihrer Ausgestaltung und Wissensvermittlung (siehe SCHUMACHER et al. 2019). Dies muss auch mit dem Gedanken der Lernwerkstatt verbunden werden, da der Wandel der Lehr-Lernprozesse durch die Digitalisierung mittels pädagogischer Angebote moderiert und analysiert werden kann (siehe WÄTER 2020). Den Nutzen und die Nutzung digitaler Medien mit Studierenden frühzeitig und dauerhaft während ihres Studiums zu reflektieren, im Austausch mit der pädagogischen Praxis zu diskutieren und didaktische Konzepte für die Primarstufe zu entwickeln, ist die zweite, zentrale Entwicklungslinie in der EduSpace Lernwerkstatt. Ansätze dazu sind in SCHUMACHER et al. 2019 beschrieben und zeigen sich in den Workshops zu Inklusion in der Kindergartenpraxis mit den Themen Leseförderung (EMILI 2017) und zu Unterstützter Kommunikation (EMILI & SCHUMACHER 2019), sowie an den Forschungsaktivitäten der Teams der EduSpace Lernwerkstatt. An dieser Stelle wird die Position der EduSpace Lernwerkstatt in der Schnittmenge von *Forschung* und *pädagogischer Praxis* gestärkt und mit der bisherigen Position zwischen *Studium & Lehre* und *Forschung* (siehe STADLER-ALTMANN & WINKLER 2019, 2020) verschmolzen.

4 EduSpace Lernwerkstatt, ein Spielball der Bildungspolitik?

Die Position der Mitte zwischen *Studium & Lehre*, *Forschung* und *Schulpraxis*, in der sich die EduSpace Lernwerkstatt nun befindet, konnte durch eine wohldurchdachte Nutzung der bildungspolitischen Entwicklungen in Italien und der überwiegend eigenständigen Bildungspolitik in der Autonomen Provinz Bozen sowie der wechselseitig wertschätzenden Kollaboration mit den entsprechenden Arbeitseinheiten im Bildungssystem erreicht werden. Im Ausgleich zwischen den nationalen Interessen einer einheitlichen Ausbildung in der Primarstufe mit einem verpflichtenden fünfjährigen Masterstudiengang und dem Bestreben der Südtiroler Bildungspolitik, der Besonderheit der Südtiroler Bildungslandschaft Rechnung zu tragen, kann EduSpace Lernwerkstatt an diese beiden politischen Stränge anknüpfen. Die nationale, einphasige Lehrer*innenbildung in Italien sieht, inhaltlich nicht genauer definierte, Praktika über die fünf Jahre des Studiums (DM n. 249/2010, LM-85 bis Scienze Formazione Primaria) vor. In Brixen hat sich die Hochschullernwerkstatt nicht nur zu einem Ort entwickelt, in dem diese Praktika vor- und nachbereitet, sondern in dem diese auch aktiv konzeptionell mitgestaltet werden. Die Verflechtung mit den Praktika (siehe STADLER-ALTMANN 2019) und die Perspektive des *EduMobil@LW* zeigen dies deutlich. Daneben stehen die Be-

strebungen der Südtiroler Landespolitik, die Spezifika des Bildungssystems im und durch das bildungswissenschaftliche Studium zu manifestieren: Das drei-sprachig gegliederte Schulsystem spiegelt sich im drei-sprachigen Studiengang. In der EduSpace Lernwerkstatt wird diese Strategie aufgegriffen und gleichzeitig weiterentwickelt: Die Bestände der Hochschullernwerkstatt sind nach den Rahmenrichtlinien des Landes für Kindergarten, Grund- und Mittelschule sortiert und bilden so die Primarstufe des Bildungssystems ab. Auch der landespolitische Fokus auf die deutschsprachige Minderheit in Italien, aber Mehrheit in Südtirol, findet sich in der Struktur der Hochschullernwerkstatt. Der überwiegende Teil der Bestände ist in deutscher Sprache verfügbar. Aber dieser Aspekt wandelt sich stetig, seit Ende 2016 werden die Bestände systematisch um italienisch- und ladinischsprachige Materialien ergänzt. Parallel dazu steigt die Nutzung der Hochschullernwerkstatt durch Studierende und Kolleg*innen der italienischen und ladinischen Abteilung kontinuierlich an.

Ausgehend von diesen Entwicklungen beginnen nun die Planungen mehrsprachiger Angebote, wechselseitiger Beratungen und sprachübergreifender Kooperation in Bildungsfragen innerhalb der Fakultät und in der Kooperation mit der gesamten pädagogischen Praxis in Südtirol. Diese Verknüpfung der italienischen, ladinischen und deutschen Perspektiven auf Bildungsprozesse in Bildungsinstitutionen bietet das Potenzial „ausgehend von den lokalen Potenzialen, ein kulturelles und wissenschaftliches Ausstrahlungszentrum von europäischem Rang zu bilden“ (SCHMIDL 2007, 385) und damit eine Absicht aus den Ideen der Universitätsgründung zu erfüllen. Dessen Dreh- und Angelpunkt sind der Austausch, die gemeinsame Arbeit und die nationalen, sowie internationalen Tagungen¹ in der EduSpace Lernwerkstatt. Auch in dieser Hinsicht wird die EduSpace Lernwerkstatt zu einem Lernraum (siehe STADLER-ALTMANN & WINKLER 2019) und einem Raum für einen kontextbezogenen Wissenstransfer (SCHUMACHER et al. 2020) über den Kontext des Studiums, der Fakultät und der Universität hinaus.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die Hochschullernwerkstatt in Brixen in ihrem nunmehr 20-jährigen Bestehen nur ein einziges Mal und nur kurzzeitig zu einem Spielball der Bildungspolitik wurde, als sie im Zuge der Studiengangsreform 2010/11 ihre Verankerung im bildungswissenschaftlichen Masterstudien-gang verlor. In der Gründungsphase der Brixner Lernwerkstatt und in der Phase der konzeptionellen Neuausrichtung der EduSpace Lernwerkstatt wurden viel-mehr die Bälle (Themen & Anliegen) der nationalen und regionalen Bildungs-

1 Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind diese erfolgreich durchgeführten Tagungen: 12. *Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten* im Februar 2019, *MINT-Didaktik und Allgemeine Didaktik im Gespräch* im März 2016 & April 2016, *Institutional Buildings and their Connection through the Community – Planning, Building, Working for Schools and Kindergarten* – International Symposium im März 2016. Details dazu und zu weiteren Veranstaltungen finden sich auf der Homepage: <https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>

politik aufgegriffen und mit ihnen gespielt. Die besonderen Akzente der Lernwerkstattarbeit, die sich von einer typischen Lehrer*innenbildung in universitären Strukturen unterscheidet, bieten so auch die Möglichkeiten bildungspolitische Vorgaben kreativ und handlungsorientiert umzusetzen. Hochschullernwerkstätten sind deshalb *kein* Spielball der Bildungspolitik, sondern zeigen ihre *Spielstärke* als lernende Organisation (vgl. DOLLHAUSEN & NUISSL VON REIN 2007) innerhalb universitärer Strukturen.

Literatur

- COELEN, Hendrik & MÜLLER-NEANDRUP, Barbara (2013) (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS.
- DOLLHAUSEN, Karin & NUISSL VON REIN, Ekkhard (2007): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: DUV.
- EMILI, Enrico A. & SCHUMACHER, Susanne (2019): Leggere l'inclusione: le tecnologie a supporto della creazione di albi illustrati in simboli. In: Nuova Secondaria Ricerca, 4, 111-122.
- EMILI, Enrico A. (2017): Techniques to improve Reading in Primary School Students. In: Lifelong, Lifewide Learning, 12, 29, 101-113.
- HAGSTEDT, Herbert (1998): Träume vom anderen Unterricht. Die Grundschulwerkstatt Kassel. In: Katechetische Blätter, 114, 7/8, 483-485.
- INFO 2/2016. Im Internet: http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informationsschrift-kindergarten-schule.asp?publ_page=2. (20.05.2020).
- MATHELAND. Im Internet: <https://www.unibz.it/de/news/133146-matheland-spielen-knobeln-rechnen-fuer-kinder-von-4-bis-8-jahren>. (20.05.2020).
- MIUR, Decreto Ministeriale (DM) n. 249/2010, LM-85 bis Scienze Formazione Primaria.
- SCHMIDL, Friedrich (2007): La Libera Università di Bolzano: prime esperienze di governance in un'università di recente fondazione/Die Freie Universität Bozen: Erste Erfahrungen mit der Governance in einer vor kurzem gegründeten Universität, in: De Gennaro, Ivo & Cotteri, Roberto (eds.), Quale Università per l'Europa? *Governance*, rapporti con il territorio, costituzione dei profili/ Eine Universität für Europa? *Governance*, regionale Ausrichtung, Profilbildung. Studi Italo-Tedeschi/Deutsch-Italienische Studien. XXVI Simposio internazionale di studi italo-tedeschi/XXVI. Internationales Symposium deutsch-italienische Studien, Merano/Meran: Academia di Studi Italo-Tedeschi/Akademie Deutsch-Italienischer Studien, 384-421.
- SCHUDE, Sabrina; BOSSE, Dorit & KULMEYER, Jens (2016) (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, Wiesbaden: Springer VS.
- SCHUMACHER, Susanne; STADLER-ALTMANN, Ulrike & RIEDMANN, Bärbel (2020): Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. EduSpace Lernwerkstatt: stationär und mobil, in: Stadler-Altmann, Ulrike; Schumacher, Susanne; Emili, Enrico A. & Dalla Torre, Elisabeth (2020) (Hrsg.), Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-195.
- SCHUMACHER, Susanne; EMILI, Enrico A. & STADLER-ALTMANN, Ulrike (2019): Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, v. 14, n. 1, 165-191. <https://rpd.unibo.it/article/view/8483>.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-213.

- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-245.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2016): Lehre trifft Praxis. Projekt „EduSpaces“: Universitäre Bildung und Praxisbezug. In: INFO, Informationsschrift für Kindergarten und Schule, Februar 2016, 22.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; EMILI, Enrico A. & DALLA TORRE, Elisabeth (2020) (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike & SCHUMACHER, Susanne (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten – Formen der Kooperation und Kollaboration in Lernwerkstätten*. In: Stadler-Altmann, Ulrike; Schumacher, Susanne; Emili, Enrico A. & Dalla Torre, E. (2020) (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-16.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike & WINKLER, Gerda (2020): *Spielen, Lernen und Arbeiten – Modi der Raumnutzung in Lernwerkstatt und Bibliothek*. In: Stadler-Altmann, Ulrike; Schumacher, Susanne; Emili, Enrico A. & Dalla Torre, Elisabeth (2020) (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 54-63.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike & WINKLER, Gerda (2019): Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer, Sandra; Mannhaupt, Gerd; Berger, Marcus & Godau, Mark (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-184.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike & WINKLER, Gerda (2016): EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library. *Proceedings of the IATUL Conferences*. Paper 12. <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/seminarbolzano/2016/12>.
- WIATER, Werner (2008): Kompetenz- und entwicklungsorientiert: Die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Kindergärtnern, Lehrerinnen und Lehrern an der Universität. Im Internet: http://www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/2008_2/2008_2_Wiater.htm. [20.05.2020]
- WIATER, Werner (1999): Lernwerkstatt – ein pädagogisch-didaktisches Laboratorium. In: *forum. Schule heute* (Südtirol, Italien) Heft 1, 10-12.
- WALLNÖFER, Gerwald (1998): Ein Bau für die Bildung/Una costruzione per la cultura, in: *Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung VI Bauten und Vermögensverwaltung/Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Ripartizione VI Amministrazione Beni Pubblici e del Patrimonio* (eds.), *Ein Bau für die Bildung. Planungswettbewerb Freie Universität Bozen – Standort Brixen/ Una costruzione per la cultura. Concorso di progettazione Libera Università di Bolzano – Sede di Bressanone*, Eppan/Appiano: Karo Druck, 10-13.
- WIR 1 2014/15. Im Internet: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebot/wir-kindergarten-suedtirol.asp>. [20.05.2020]
- WOELK, Jens (2005): *Forschung und Lehre in Südtirol: Europäische Akademie und Freie Universität Bozen*. In: Marko, Joseph; Ortino, Sergio; Palermo, Francesco; Voltmer, Leonhard & Woelk, Jens (Hrsg.): *Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderordnung der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol*, Baden-Baden: Nomos, 435-448.

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Zusammenfassung

*Entscheidend für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das die zukünftigen Generationen darauf vorbereitet den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen zu sein, ist, dass sich die (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verändert und genau diesen neuen Herausforderungen Rechnung trägt.*

*In drei Thesen werden drei Anforderungen an die Veränderung institutionellen Lernens, insbesondere im Kontext der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen formuliert: (1) nicht NACH-machen, sondern SELBER-machen, (2) Skills, Kognition, Charakter und Meta-Lernen als zentrale Bildungsdimensionen fokussieren und (3) aktiv im Prozess des Studierens theoretisch begründetes, innovatives Handlungswissen generieren statt auf Vermittlung setzen.*

*Nach der Skizzierung des Ursprungs der Idee des Studierens in Hochschullernwerkstätten wird am Beispiel des Studiengangs „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ beschrieben, wie die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in Hochschule umgesetzt, verankert und stetig weiterentwickelt werden kann. Es wird dabei herausgearbeitet, dass das Studieren in Hochschullernwerkstätten eine Antwort auf die Frage ist, wie hochschuldidaktisch den eingangs in den Thesen formulierten Anforderungen an die notwendige Reform der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen begegnet werden kann, indem Hochschullernwerkstätten Orte des (1) SELBER-denkens und SELBER-machens, des (2) Lernen lernens und (3) vor allem der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz sind. Damit tragen sie nicht nur zur Weiterentwicklung der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen bei, sondern auch maßgeblich zu einer grundsätzlichen Veränderung von Hochschullehr- und -lernkultur.*

1 Warum Lernwerkstätten in Hochschulen – Drei Thesen

Mit der immer rasanteren gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der Globalisierung, der Digitalisierung und der zunehmend unsicher und unbeständig werdenden Welt zukünftige Generationen vor Aufgaben stellt, die heute in ihren Dimensionen nicht überschaubar und schon gar nicht vorhersehbar sind, wachsen die Anforderungen an ein Bildungssystem, in dem es nicht mehr nur um die Weitergabe von Wissen geht, sondern darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ermöglichen ständig das eigene Wissen zu erweitern und es auf neuartige Situationen anwenden zu können. „Die Welt belohnt Menschen nicht mehr für ihr Wissen – Suchmaschinen wissen alles – sondern für das, was sie mit ihrem Wissen anfangen können, dafür, wie sie sich in der Welt verhalten und wie sie sich wandeln können“ (SCHLEICHER 2017, 2). Kreativität, Neugier, kritisches und mündiges Denken, Kommunikation, Kollaboration und Wertevorstellungen, die dazu beitragen mit anderen Menschen nachhaltig zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, werden entscheidende Voraussetzungen für gesellschaftliche Entwicklungen sein. Entscheidend für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das diese Forderungen erfüllt, wird es sein, wie sich die (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verändert und den neuen Herausforderungen Rechnung trägt.

„Wir können unsere Probleme nicht mit derselben Denkweise lösen, mit der wir sie erschaffen haben.“ Albert Einstein

Für die (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen bedeutet das vorangestellte Zitat, dass bereits während ihrer Ausbildung ein Problembewusstsein erzeugt werden sollte, das ihnen hilft, ihre eigene schulische Sozialisation kritisch zu hinterfragen. Ein pädagogisches ‚Weiter so‘ ohne kritische Reflexion der selbst erfahrenen Interaktionsstrukturen und Unterrichten würde dazu führen, dass sich pädagogische Einrichtungen und die in ihnen vorherrschenden Interaktionsstrukturen immer weiter tradieren. Die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen weiterentwickeln zu wollen setzt voraus, dass auch die Arbeit in den Institutionen weiterentwickelt werden muss, die für die (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verantwortlich sind.

Das heißt, in drei Thesen formuliert,

- dass – These 1 – traditionelle Lernerfahrungen traditionelles pädagogisches Handeln tradieren und pädagogische Studiengänge darum bereits zu Beginn des Studiums sehr konsequent ‚Entschulungsprozesse‘ einleiten müssen, die es zukünftigen Pädagog*innen ermöglichen sich kritisch mit ihren eigenen schulischen Sozialisationserfahrungen auseinanderzusetzen. Darunter verstehen wir eine radikale Veränderung der bisher durch die Studierenden erlebten Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden i.S. von nicht NACH-denken, sondern SELBER-denken, nicht NACH-machen, sondern SELBER-machen,

nicht auf Instruktionen durch Lehrende warten, sondern Lernen als selbstgesteuerten konstruktivistischen Prozess erfahren, d. h. die Initiative zu ergreifen und Lernen als sinnvolle Herausforderung und zugleich als persönlichen Gewinn zu begreifen.

- dass – These 2 – traditionell bewährte Bildungs-/Lernmöglichkeiten eher auf die Bewältigung bekannter Anforderungen vorbereiten und weniger auf neue Herausforderungen. Darum sollten Lehrende in pädagogischen Studiengängen selber Klarheit darüber haben, welche Bildungs-/Lernmöglichkeiten zukünftigen Pädagog*innen eröffnet werden müssen, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden zu können. Bereits heute weisen Wissenschaftler*innen (vgl. FADEL et al. 2017) darauf hin, dass die gegenwärtigen Bildungsangebote pädagogischer Einrichtungen weltweit die Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend darauf vorbereiten, die zu erwartenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen. Dabei werden vier zentrale Dimensionen der Bildung ausgewiesen: Skills, Kognition, Charakter und Meta-Lernen. Von besonderer Bedeutung dabei sind neben den benannten Dimensionen die Ausbildung bzw. Anbahnung von Achtsamkeit, Mut, Neugier, Empathie, Resilienz, Ethik und Führung (vgl. FADEL et al. 2017, 150). Diese können nicht in streng hierarchischen Strukturen erworben werden. Ihre Anbahnung benötigt individuelle und partizipative sowie inklusive Bildungsfreiräume zum Erproben und Reflektieren des Erlebten.
- dass – These 3 – die theoretische Vermittlung innovativer Pädagogik im Rahmen des Studiums nicht notwendig zu innovativem pädagogischem Handeln führt. In der (Aus-)bildung zukünftiger Pädagog*innen muss es ermöglicht werden, Praxis nicht nur als außeruniversitäres Geschehen zu begreifen, sondern das Studium selbst als gelebte, erlebte (pädagogische) Praxis zu verstehen und durch immanente Reflexion und theoretische Einordnung der Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den räumlichen und dinglichen Bedingungen, in denen diese Prozesse stattfinden, aktiv im Prozess des Studierens theoretisch begründetes, innovatives Handlungswissen zu generieren.

2 Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen

2.1 Ein kurzer historischer Blick auf die Entwicklung der Idee

In der ersten Lernwerkstatt in Deutschland, die 1981 an der Technischen Universität Berlin [TU Berlin] eröffnet wurde, sollten im Beruf stehende Pädagog*innen Lernprozesse gestalten, erleben und reflektieren können, die kindlichen Lernprozessen des entdeckenden Lernens ähneln. Sie sollten Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben besser zu verstehen und damit auch besser begleiten zu können (vgl. ERNST &

WEDEKIND 1993, 18). Gerade in der pädagogischen Arbeit mit kleineren Kindern sind die Herausforderungen an die Pädagog*innen besonders groß. Im frühpädagogischen Alltag sind Situationen und Handlungsanforderungen dadurch gekennzeichnet, „dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar sind“ (FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011, 9). Aus diesem Grund wird seit der Gründung des Studiengangs „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ im Jahr 2004 kontinuierlich daran gearbeitet, die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in der Hochschule zu verankern. Dies mit dem Ziel, Studierenden im Verlauf des Studiums zu ermöglichen, in vielfältigen fachlichen Kontexten sich in der Begegnung mit unterschiedlichen Themen im Bereich Sprache, Gesundheit und Bewegung, ästhetischer Bildung und Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik nicht nur mit den Inhalten, sondern auch immer mit den Lernprozessen selbst auseinanderzusetzen. Mit der Berufung der Professur für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik wurde bereits 2008 der personelle und materielle Grundstein für den späteren Aufbau der naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatt gelegt. Anfänglich als Lernlabor eingerichtet, erfolgte mit der Neubesetzung der Professur 2010 der Umbau zu einer Hochschullernwerkstatt und mit weiteren Berufungen die Umsetzung der Werkstattidee in einem weiteren Raum in den Bereichen der Mathematik und Sprachbildung. In den Bereichen Gesundheit und Bewegung und im Bereich der ästhetischen Bildung wurden in den Folgejahren weitere Räume auf- bzw. umgebaut, die sich an der Werkstattidee orientierten und Veranstaltungen anboten, die eine enge Verknüpfung von reflektiertem Handeln und theoretischem Einordnen des Erlebten ermöglichten.

„Die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule existiert seit 2010. In zwei jeweils etwa 120 qm großen Räumen werden Lernwerkstattangebote im Bereich des kreativen Schreibens, mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Bildung unterbreitet (<http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/lernwerkstatt>). Die Lernwerkstattarbeit ist fest im Ausbildungscurriculum verankert und wird im Rahmen alternativer Prüfungsmethoden mit einbezogen (vgl. Studienordnung EBK¹). Bei der Einrichtung des naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatttraumes konnte zum großen Teil auf Materialien zurückgegriffen werden, die bereits in einem Lernlabor für die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagog*innen erworben wurden. Die Lernwerkstatträume sind als multifunktionale Räume eingerichtet und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt.“ (SCHMUDE & WEDEKIND 2014, 111)

1 Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit – Präsenzstudienform – der „Alice-Salomon“-Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASH), verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Pr%C3%A4senzstudium/fachspezifische_Studien-Pr%C3%BCfungsordnung_Studienbeginn_ab_SoSe_2019.pdf.

2.2 Lernwerkstätten und Lernwerksstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Das Beispiel des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin [ASH] belegt, dass die institutionelle und curriculare Einbindung von Lernwerkstätten und das Format Lernwerksstattarbeit in den Kontext Hochschule möglich ist und zu einem ganz besonderen Profil des Hochschulstandortes beitragen kann (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43).

Aufgrund seiner besonderen personellen, konzeptionellen und räumlich-materialen Ausstattung bietet der Studiengang den Studierenden an der ASH vielfältige Voraussetzungen dafür, die Idee Werkstattarbeit im Allgemeinen und die der Lernwerksstattarbeit im Besonderen kennenzulernen. Im Zentrum steht dabei, aktiv die methodische Umsetzung von Lernwerksstattarbeit zu erleben und gleichzeitig über Reflexionsprozesse in den Kontext früher Bildung theorie- und fachwissenschaftlich fundiert einzuordnen.

„Lernwerkstätten, als besondere Räume der Werkstattarbeit, bahnen so in besonderer Art und Weise die Entwicklung von pädagogischen Handlungskompetenzen an (WEDEKIND 2013, 22f.): Sie ermöglichen den Studierenden, sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben und das dabei Erfahrene zu reflektieren sowie theoretisch zu hinterfragen. (vgl. SCHMUDE & WEDEKIND 2014, 103)“ (vgl. Modulhandbuch berufsintegrierendes Studienformat²)

Das Raumkonzept

Das Konzept Werkstattarbeit spiegelt sich sichtbar auf der räumlichen Ebene³ wider. Die Hochschullernwerkstattträume sind zentrale Lernorte im Studiengang (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43) und stehen außerhalb der curricularen Nutzungszeiten studiengangsübergreifend Studierenden zur Verfügung. Die Lernwerkstätten als real existierende Räume sind multifunktional nutzbar. Sie laden die Studierenden und Besucher*innen dazu ein, eigenen Ideen und Fragen nachzugehen und diese in der Regel selbstständig und entdeckend zu beantworten. In den übersichtlich gegliederten Räumen stehen vielfältige Materialien bereit. Dabei handelt es sich um Alltagsgegenstände, Verbrauchs- und Naturmaterialien, Werkzeuge und Messgeräte. Zu den Themenfeldern Sprache und Mathematik stehen ausgewählte Konzepte, Materialien und Programme verschiedenster Autor*innen bereit. Die Ausstattung der Räume bietet die Möglichkeit der Begegnung

2 In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads/Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

3 Ausführliche Informationen zu den Räumen unter: <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatt-raeume/>

nung mit einer Vielzahl von Phänomen (naturwissenschaftlichen, technischen, mathematischen, sprachlichen, ästhetischen), die hinterfragt werden können.

Die Werkstatt für Ästhetische Praxis (WÄP) sieht sich in ihrer Konzeption und Ausgestaltung einem erweiterten Bildungsbegriff verpflichtet, der die ästhetische (sinnlich-körperliche) Dimension als die elementare Grundlage von Bildungs- und Lernprozessen versteht. Damit ist die Auffassung verbunden, dass sich ästhetische Bildungsprozesse im Wechselspiel von Selbst- und Welterfahrung ereignen. In der Werkstatt stehen deshalb vielfältige und sehr unterschiedliche offene und mehrdeutige Materialien, Dinge und Gegenstände zur Verfügung, die zur ästhetisch-forschend-gestalterischen Arbeit einladen. Gleichzeitig gibt es in der WÄP auch traditionelle künstlerische Materialien, die ebenfalls relevant sind, damit Ästhetische Bildung in ihrer Doppelfigur von elementar-ästhetischer und ästhetisch-künstlerischer Bildung erfahren und begriffen werden kann. Im Kontext der Werkstattarbeit innerhalb der WÄP werden über Prozesse der Selbsterfahrung und Erprobung Angebote für die Arbeit mit Kindern erarbeitet, die dann praktisch erprobt und im Seminarkontext theoriegeleitet reflektiert werden (vgl. Modulhandbuch berufsintegrierendes Studienformat⁴).

Das Nutzungskonzept

In den Lernwerkstätten finden sowohl Lehrveranstaltungen als auch Angebote für Kindergruppen statt, die von Studierenden und Dozent*innen vorbereitet, durchgeführt, dokumentiert und ausgewertet bzw. evaluiert werden. Neben der Lehre werden die Lernwerkstattträume darüber hinaus für die Entwicklung und Erprobung neuer NAWI-Lehr- und Lernformate, als Modell für die Gestaltung von Lernwerkstätten in Kitas und Grundschulen, für Workshops zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen für Kinder im Elementar- und Primarbereich und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen themenbezogen als Lernort genutzt. Darüber hinaus dienen die Lernwerkstattträume auch als Treffpunkt für die Arbeit des NAWI-Netzwerkes Hellersdorf-Marzahn, als Anlaufstelle für nationale und internationale Wissenschaftler*innen im Kontext von Forschungsaktivitäten und Hospitationen sowie allen an Lernwerkstattarbeit, aber auch generell am Profil der Alice Salomon Hochschule Berlin Interessierten.

Alle genannten Räume stehen den Studierenden zu ihrer seminarvertiefenden und -erweiternden sowie vorbereitenden Arbeit während fester Öffnungszeiten außerhalb der in ihnen stattfindenden Seminare zur Verfügung.

4 In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

Curriculare Einbindung

Der Studiengang orientiert sich am Prinzip der Kompetenzorientierung:

„Lehr-Lern- und Prüfungsformate beziehen konsequent nicht nur die Ebene des fachlich-theoretischen Wissens ein (Disposition), sondern auch die Ebene des gekonnten Einsatzes dieses Wissens und Könnens in handlungspraktisch zu bewältigenden Situationen (Performanz).“ (vgl. Modulhandbuch Präsenz-Studienformat⁵)

Die feste Verankerung der Lernwerkstattarbeit nicht nur als Lehr-Lern-, sondern auch Prüfungsformat (s.u. Didaktische Miniaturen) bildet sich auch darin ab, dass für die Absolvierung der Lehrveranstaltungen und die dort erbrachten Studienleistungen Creditpoints [CP] vergeben werden. Dies demonstriert, dass die praktische Umsetzung der Idee von Lernwerkstattarbeit mit den strukturellen Anforderungen prinzipiell vereinbar ist, wobei sich jedoch zweifellos bei der Vergabe von Noten für die erbrachten Studienleistungen ein Spannungsfeld ergibt. Diese Frage wird ausführlich diskutiert in SCHMUDE & WEDEKIND 2019 (44).

In der etwa dreijährigen grundlegenden Reformierung des Studiengangskonzepts des Präsenzformates wurde das didaktische Konzept der Werkstattarbeit nachhaltig im ab 2019 gültigen Modulhandbuch⁶ in den verschiedensten Modulen und Lehrveranstaltungen verankert, ebenso wie ein zentrales Lehr-Lern- und Prüfungsformat der Werkstattarbeit in Form von „Didaktischen Miniaturen“⁷. In diesem Zuge wurde nach intensiver Diskussionen im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ zu Prinzipien inklusiver Pädagogik und den pädagogischen Grundideen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit entschieden, dass die zentralen Lernwerkstattseminare nicht mehr benotet, aber in Form von Feedbackgesprächen innerhalb der Seminargruppe und anschließend gemeinsam mit dem*der Dozenten*in reflektiert werden.

Das im Studiengang gelebte Werkstattprinzip spiegelt sich darüber hinaus in anderen Lehr-Lern-Formaten wider: so in der Biographiearbeit, der rekonstruktiven Fallarbeit, in der (Praxis-)Forschung sowie in der neukonzipierten Bildungswerkstatt. (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43)

Didaktische Miniaturen als Prüfungsformat

In Anlehnung an LABUDDE (vgl. 2002) und ZEYER & WELZEL (2006) wurde ab 2010 ein Studienformat im Studiengang eingeführt, das als „Didaktische Minia-

5 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Präsenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf.

6 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Präsenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf.

7 SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISHAUP, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 103-122.

turen“ die Seminararbeit im Rahmen von Lernwerkstattarbeit bis heute völlig veränderte und schließlich als Prüfungsformat etabliert wurde. Nach ZEYER & WELZEL sollen im Rahmen einer didaktischen Miniatur nicht, wie in einem traditionellen Vortrag üblich, „nur“ der fachwissenschaftliche Inhalt und dessen korrekte Bewältigung referiert, sondern insbesondere der fachdidaktische Blickwinkel, also die Frage nach der Art und Weise der Darbietung des fachwissenschaftlichen Inhaltes sowohl bei der Erarbeitung der Miniatur als auch bei deren Präsentation besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ZEYER & WELZEL 2006, 54-61). Diese Form der Präsentation (und damit Prüfungsleistung)⁸ verlangt den Studierenden eine ausführliche schriftliche Reflexion sowie eine theoretische Fundierung ab. Letztere umfasst eine fachliche und didaktische Rahmung, bestehend aus einer gründlichen Sachanalyse, der Festlegung von Zielen, der Begründung der eingesetzten Methoden und die Beschreibung der Durchführung der Miniatur (vgl. Modulhandbuch Präsenz-Studienformat⁹, ausführlich beschrieben in WEDEKIND & SCHMUDE (2014, 112ff.) und als Prüfungsformat vorgestellt in WEDEKIND & SCHMUDE (2016, 93ff.)).

Insbesondere der didaktische Anspruch an die Vortragenden, nicht ausschließlich einfach den fachwissenschaftlichen Inhalt um eine weitere Ebene auf das Niveau ihrer Mitlernenden herunter zu brechen, sondern die anspruchsvolle Aufgabe, das fachwissenschaftliche Thema in deren lebensweltlichem Kontext zu „rekonstruieren“ (Modell didaktische Rekonstruktion) und für eine kommunikative Lehr-Lernsituation aufzubereiten (vgl. ZEYER & WELZEL 2006, 149), ist mit dem Konzept der Lernwerkstattarbeit im Studiengang kompatibel und stellt damit eine adäquate Herausforderung für zukünftige Pädagog*innen dar. Die Vorbereitung, Durchführung und letztlich auch die Auswertung einer didaktischen Miniatur führt notwendigerweise zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Konzepten der Mitlernenden und damit unmittelbar auch zu einer Selbstreflexion der eigenen Konzepte, bezogen auf den jeweilig thematisierten Sachverhalt.

Tabea WESTPHAL-RADISCH, eine Studierende, die die Arbeit mit didaktischen Miniaturen kennen gelernt hat, bringt diese Idee anschaulich auf den Punkt, wenn sie schreibt:

„Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung

8 Neben diesem speziellen Prüfungsformat sind weitere Formate denkbar, die das Spektrum von möglichen Bewertungsformaten im Rahmen von Lernwerkstattarbeit bereichern können. So beschreibt beispielsweise Jochums (2017) ein Projekt, in dem sie E-Portfolios im Rahmen von Lernwerkstattarbeit einsetzt. (Vgl. Jochums 2017, 168)

9 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Präsenz-studium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf

können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehender Pädagoge davon entfernt ist. Habe ich selbst als Durchführende Rücksicht auf die Lernenden genommen? Was habe ich aus welcher Motivation heraus vorbereitet? Wie habe ich die Lernumgebung gestaltet und auf welcher Ebene wollte ich die Teilnehmenden dadurch berühren? Habe ich mein selbstgestecktes Ziel erreicht? Und wie sah dieses überhaupt konkret aus? Da jede*r der Studierenden im Laufe des Semesters sowohl Lehrende*r als auch Lernende*r ist, befinden wir uns auf einer gemeinsamen Ebene, auf welcher all die unterschiedlichen Empfindungen Raum haben, die uns während unseres Studiums beschäftigen.“ (WESTPHAL-RADISCH 2012, 51)

Aktuelle Entwicklungen: Weiterentwicklung des Raumkonzeptes und Konzipierung des Lehrveranstaltungsformates Bildungswerkstatt

Seit dem Wintersemester 2019/2020 haben die **Werkstatt für ästhetische Praxis [WÄP]** und die **ASH-Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Mathematik & Sprache neue Standorte innerhalb der Hochschule erhalten**. Durch den bereits seit mehreren Semestern geplanten Umzug der Werkstatt für ästhetische Praxis [WÄP] aus dem Erdgeschoss in die erste Etage konnte die Idee realisiert werden, dass alle drei Lernwerkstatträume nebeneinander auf einer Etage liegen. Aktuell wird an der Konzeption der von Tutor*innen begleiteten Öffnungszeiten für alle drei ASH-Lernwerkstatträume, dem Web-Site-Auftritt sowie einem Infoflyer gearbeitet, um die drei Lernwerkstatträume der ASH in ihrem Gesamtkonzept und gegenseitigen Bezug in der Hochschulöffentlichkeit für alle noch sichtbarer zu machen.

Die curriculare Einbindung der Lernwerkstattarbeit wurde im Rahmen der Reformierung des berufsintegrierten Studienformates des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ durch die Entwicklung des Studienbereichs IV „Werkstattarbeit“ noch deutlicher herausgearbeitet. Das Modulhandbuch weist für diesen Studienbereich sechs Module aus – inhaltlich orientiert an den folgenden Themenfeldern (1) Kommunikation, Sprache(n) und Literacy, (2) Gesundheits- und bewegungsförderliche Lebenswelten, (3) Ästhetische Bildung, (4) Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik [MINT] und ihre spezifische Didaktik in der Kindheit, (5) Diversitätsbewusste Organisationsentwicklung und ein neues Studienformat **„Bildungswerkstatt“**. Insgesamt umfasst dieser Studienbereich 14 Semesterwochenstunden und wird mit 35 CP bewertet.

Die Bildungswerkstatt ist ein spezielles Studienformat. Dieses Format wird von zwei Lehrenden begleitet, die ihre jeweilige Expertise und somit zwei inhaltliche Perspektiven mit einbringen. Inhaltlich speist sich die Bildungswerkstatt zum einen aus den im Studienbereich „Werkstattarbeit“ bearbeiteten Themenfeldern. Zum anderen aus Themen/Schwerpunkten der Studienbereiche zu pädagogischen Grundlagen, Kindheits- und Sozialpädagogik. In diesem neuen Studienformat

wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich in einem interdisziplinär angelegten Rahmen über einen längeren Zeitraum selbst in erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu begeben und weiter an der Überführung des in der Werkstattarbeit Erlebten und Erfahrenen in reflektiertes Erfahrungswissen zu arbeiten, dieses in Bezug auf weitere Themenfelder der Kindheitspädagogik zu kontextualisieren und dabei ihr fachspezifisches, theoretisches Wissen und ihre methodischen Fertigkeiten weiter zu fundieren. Dies findet im Spannungsfeld von praxis- und erfahrungsbasierten Bildungsprozessen und der Herstellung theoretischer Bezüge, von Selbsterfahrung und sozialen Interaktionserfahrungen, von elementar- und bildungsbereichsbezogener Didaktik sowie von Subjekt- und Systembezügen statt. Eingeebnet werden – im Sinne der Arbeit an einer (selbst-)reflexiven forschenden Haltung – Prozesse der kritischen und theoriegeleiteten Reflexion, der (biografischen) Selbst-Reflexion, der Transformation von Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen, der disziplin- und domänenübergreifenden Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse – grundlegend für ein gefestigtes kindheitspädagogisches Kompetenzprofil und Selbstverständnis. (Vgl. neues Modulhandbuch¹⁰) Gesellschaftspolitisch relevante Themen und Ansätze, wie z. B. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und pädagogische Kernprinzipien, wie z. B. Partizipation, Demokratieentwicklung, Inklusion/Diversität, Resilienzförderung, sind in der interdisziplinären Arbeit und Diskursen in der Bildungswerkstatt eine wichtige Klammer (vgl. ebd.).

3 Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen als Orte des SELBER-Denkens und SELBER-Machens, des Lernen lernens und der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz – zurück zu den drei Thesen:

3.1 SELBER-Denken und SELBER-Machen

Die Lehrformen im Kontext von Hochschulen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen und Tutorien folgen häufig traditionell einer instruktions- und sachorientierten Didaktik. Für die Bereitstellung von Fachwissen haben diese durchaus ihre Berechtigung. Allerdings sind sie in der Regel wenig geeignet, um über Selbstbildungsprozesse und deren Reflexion die Generierung theoretisch abgesicherten pädagogisch-didaktischen Handlungswissens anzuregen, insbesondere, wenn sie sich an einer klassischen Vermittlungsdidaktik ausrichten. Die Vermittlung in-

10 In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

novativer pädagogischer Konzepte auf der Basis konservativer Interaktionsmodelle und Instruktionsinstrumentarien in traditionellen hochschuldidaktischen Formaten verlieren an Glaubwürdigkeit und Relevanz, wenn die Studierenden Widersprüche zwischen dargebotenem Inhalt und Form der Darbietung wahrnehmen (vgl. WEDEKIND 2007, 182f.). Lernwerkstätten – nicht mehr wie vor Jahren als Refugien oder Nischen, sondern als etabliertes Angebot einer innovativen Hochschulwirklichkeit – bieten nachhaltige und – wie von Tabea Westphal-Radisch beispielgebend für viele Rückmeldungen¹¹ von Studierenden zum Ausdruck gebracht – wirkungsvolle didaktische und pädagogische Rahmungen, in denen innovative pädagogische Ideen für eine offene, individualisierte pädagogische Arbeit in heterogenen Lerngruppen erlebt, erfahren und als handlungsleitende pädagogische Orientierungen auf der Basis von reflektiertem (Erfahrungs-) Wissen erworben werden können. Im Kontext von Lernwerkstattarbeit erleben Studierende sich intensiv als Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflussen. Die Reflexion dieser Erfahrungen bietet vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. Studierende sind zugleich Subjekte ihres eigenen Lernens und Objekte eines Lernens über das Lernen und Lernbegleitens. Und sie sind Beobachtende, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren.

3.2 Lernen lernen

Insbesondere in der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagog*innen ist zu beachten, dass sie im Verlauf der schulischen Sozialisation ebenso wie viele andere Studierende als Schüler*innen den Blick auf die Faszination der Dinge verloren haben bzw. dieser in ihrer Schulzeit kaum Beachtung gefunden hat. Sinnlich Wahrnehmbares weicht mit zunehmendem Alter der Schüler*innen sukzessive oft einer sehr stringenten kognitiven Ausrichtung des Denkens. Die scheinbare und oft als Schüler*in in der Sekundarschule bzw. im Gymnasium erlebte ‚Vorlesbarkeit von Welt‘ (WEDEKIND & HAGSTEDT 2011, 12-13) lässt die Bedeutung der Leiblichkeit und der sinnlichen Wahrnehmung, die sie als Kind bei der Weltersterkundung genossen haben, im Nebel 10- bis 12-jähriger Schulwirklichkeit verschwinden. Für zukünftige Kindheitspädagog*innen ist es zwingend notwendig, diese Bedeutung für kindliches Lernen wieder zu erkennen, selbst wieder zu erfahren und theoretisch rückzubinden. Das bewusste Erleben von Räumen und die Auseinandersetzung mit den darin zu findenden Dingen bedarf intensiver Reflexi-

11 In den über 10 Jahre lang gesammelten Verschriftlichungen zu den didaktischen Miniaturen wird eindrucksvoll sichtbar, wie nachhaltig die in der Durchführung der Miniaturen gemachten Erfahrungen das pädagogische Denken der Studierenden prägt.

onsprozesse, um deren Bedeutung für kindliches Lernen wieder zu erkennen und pädagogische, sowie didaktische Antworten geben zu können, die es ermöglichen, Erlebtes, Erfahrenes und anschließend Reflektiertes theoretisch zu verorten und somit Handlungswissen anzubahnen. Insbesondere die in Hochschullernwerkstätten angebotenen Lernsettings und die Art und Weise der empathischen Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und Dingen tragen zur Anbahnung und Entwicklung von Kompetenzen und Eigenschaften bei, die zukünftig (siehe These 2) international von Bildungswissenschaftlern gefordert werden (vgl. FADEL et al. 2017, 150). Ihre Anbahnung benötigt individuelle und partizipative sowie inklusive Bildungsfreiräume zum Erproben und Reflektieren des Erlebten und der Wahrnehmung der eigenen und der Bedeutung der Mitlernenden im sozialen Miteinander im Rahmen von Lernwerkstattarbeit. Ein wichtiges Grundprinzip von Lernwerkstattarbeit ist die Reflexion des eigenen Lernens. Auch damit wird die Dimension Meta-Lernen (vgl. ebd.), die zugleich auch die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen darstellt, erfüllt.

3.3 Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz

Wie bereits oben festgestellt, sind Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag als Interaktionssituationen nicht standardisierbar, da sie hochkomplex und mehrdeutig, sowie vielfach schlecht vorhersehbar sind (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011, 9). Insofern bieten Lernwerkstätten in Hochschulen hervorragende Möglichkeiten für zukünftige Pädagog*innen, als Übungsräume und zugleich Schutzräume genutzt zu werden, um solche Interaktionsräume entstehen zu lassen und die darin erlebten Situationen (z. B. in der Gestaltung Didaktischer Miniaturen) gemeinsam unter unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren und theoretisch zu hinterfragen.

Die Anbahnung von Handlungswissen bereits während des Studiums erfolgt im Rahmen von Hochschullernwerkstätten über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht vor allem darum sich selbst als Lernende*r zu verstehen (vgl. WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 191). Dies erfolgt mit dem Ziel, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenzen der Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über reflektierte Selbsterfahrung anzubahnen. In Anlehnung an das Kompetenzmodell von FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und PIETSCH (2011) ermöglicht Lernwerkstattarbeit über das Handeln und Reflektieren des Handelns (Performanz), dass Handlungswissen angereichert und die sich entwickelnde Lehr- und Lernkompetenz der Studierenden zunehmend als Disposition eingebunden wird (vgl. WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 197, SCHMUDE & WEDEKIND 2018, 47).

4 Schlussgedanke

Brée verweist darauf, dass die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster, gespiegelt an der eigenen Lernbiografie und forschungsmethodisch begleitet, wissenschaftliches Wissen, episodisch-biografisches Wissen und berufsfeldbezogenes Wissen verknüpft und somit die Differenz zwischen Alltagswissen, Fachwissen und Selbstwahrnehmung bearbeitbar wird (vgl. BRÉE 2017, 78) – als Orte des SELBER-Denkens und SELBER-Machens und des Lernen lernens können Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen genau das von Brée Beschriebene leisten und werden so zu Orten der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz. Darüber hinaus tragen sie maßgeblich zur Veränderung von Hochschullehr- und -lernkultur bei. Die Entwicklung im Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule verdeutlicht, dass die Idee der Lernwerkstatt und der Lernwerkstattarbeit strukturell, personell und inhaltlich große Veränderungen ermöglicht hat. Nicht nur räumlich konnten neue Strukturen aufgebaut und erweitert werden, auch studienorganisatorisch und vor allem inhaltlich und hochschulpädagogisch haben sie zur Neuorganisation des gesamten Studiengangs beigetragen.

Literatur

- BRÉE, Stefan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- ERNST, Karin & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule 91).
- FADEL, Charles; BIALIK, Maya & TRILLING, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL21.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris & PIETSCH, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.
- JOCHUMS, Anna-Sophia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-168.
- LABUDDE, Peter (2002): Situiertes Lernen in fachdidaktischen Lern-Lehr-Veranstaltungen. In: CD zur Frühjahrstagung des Fachverbandes Didaktik der Physik in der Deutschen Physikalischen Gesellschaft Bremen 2001. Berlin: Lehmanns Fachbuchhandlung.
- SCHLEICHER, Andreas (2017): Vorwort – Warum es so wichtig ist, das WAS in der Bildung neu zu denken. In: FADEL, Charles; BIALIK, Maya & TRILLING, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL21, 1-5.

- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISSHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In: PESCHEL, Markus & KELKEL, Mirja (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- WEDEKIND, Hartmut & HAGSTEDT, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschrift, 43Jg. H. 6, 12-13.
- WEDEKIND, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.
- WEDEKIND, Hartmut (2007): Lernwerkstätten in der universitären Lehrerbildung – Orte für ein neues Praxisverständnis. In: SCHOMAKER, Claudia & STOCKMANN, Ruth: Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.
- WESTPHAL-RADISCH, Tabea (2012): Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln. In: *alice-Magazin der Alice Salomon Hochschule*, H23/2012, hrsg. vom Rektorat der Hochschule, Berlin.
- ZEYER, Albert & WELZEL, Manuela (2006): Didaktische Miniaturen (Educational Miniatures) – Eine methodische Alternative für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In: GRWIDZ, Raimund; GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; LAUKENMANN, Matthias & RUBITZKO, Thomas (Hrsg.): Lernen im Physikunterricht. Festschrift für Prof. Dr. Christoph von Rhöneck. Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis. Band 29. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 147-160.

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude

NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten

Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses

Zusammenfassung

*Eingebunden in die nunmehr in den 1980er Jahren beginnende gut 40jährige Geschichte der Etablierung von Hochschullernwerkstätten im Kontext der akademischen Qualifikation von Kindheitspädagog*innen und Lehramtsanwärter*innen an Hochschulen wird über wesentliche Etappen der Entwicklung einer gemeinsamen Interessenvertretung in Form des 2017 gegründeten Vereins NeHle, dem Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V., informiert. Zudem stellt der Beitrag die als kollaborativen Prozess gestaltete Arbeit an einem gemeinsam getragenen Begriffsverständnis, was eine „Hochschullernwerkstatt“ ist und auszeichnet, dar. Die Vorstellung der aktuell noch in der Diskussion befindlichen Arbeitsdefinition lädt alle Mitglieder und alle an Hochschullernwerkstatt(arbeit) Interessierten ein, sich aktiv an diesem Diskussionsprozess zu beteiligen und sich als Mitglied in die Gestaltung dieser internationalen Interessenvertretung der Hochschullernwerkstätten einzubringen.*

1 Einführung

Aktuell können Hochschullernwerkstätten auf eine ca. 40jährige Entwicklungsgeschichte zurückblicken. Einführend soll diese hier an Hand der zentralen Themen der zurückliegenden Jahrzehnte kurz skizziert werden – Bezug nehmend auf die prägnante Zusammenfassung von MÜLLER-NAENDRUP (2020): So können die engagierten Vertreter*innen dieser hochschuldidaktischen Idee in den 1980er Jahren mit Recht als Gründer*innengeneration bezeichnet werden, deren Ideen und Aktivitäten in den 1990er Jahren im Sinne einer ‚schwankenden Konjunktur‘ immer weiter in die Hochschullandschaft ausstrahlten, erkennbar an einer zunehmenden Anzahl nationaler und internationaler Standorte. Schließlich erfuhr diese Entwicklung in den 2000er Jahren eine weitere Dynamik durch Wissenschaftler*innen,

die selbst dieses Format in ihrem Professionalisierungsprozess kennen und schätzen lernen durften und mit ihrem Engagement in den 2010er Jahren zu einer weiteren Intensivierung der Zusammenarbeit und Vernetzung beitrugen, sozusagen i.S. einer zweiten Generation engagierter Akteur*innen. Zweifellos sind nun, am Beginn der dritten Dekade des 21. Jahrhunderts, Hochschullernwerkstätten aus der Hochschullandschaft nicht mehr wegzudenken.

Vor diesem Hintergrund ist dieses hochschuldidaktische Format in den 2020er Jahren mehr denn je gefordert, sich dezidiert zu den Inhalten und Wirkungsweisen des Studierens in Hochschullernwerkstätten zu positionieren, sich fachlich und forschungsmethodisch fundiert mit den ‚Mythen, Gewissheiten und Widersprüchen der Arbeit in Hochschullernwerkstätten‘ (MÜLLER-NAENDRUP et al. 2020, i.V.) auseinanderzusetzen, sich selbst sozusagen auf den „Prüfstand“ zu stellen, um evidenzbasiert den Beitrag des Studiums in Hochschullernwerkstätten für die Professionalisierung angehender Pädagog*innen beschreiben und die curriculare Verankerung dieses Formats im Kontext Hochschule als praxisorientierte Lernorte der „theoretischen Kreativität“ (GRUHN & MÜLLER-NAENDRUP 2017) zu diskutieren. Und auch hier kann die Community der in Hochschullernwerkstätten Engagierten auf eine gewachsene Kultur des fachwissenschaftlichen Diskurses des sich selbst kontinuierlich reflexiven Hinterfragens aufbauen. Dies ist auch erkennbar in den Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung der Hochschullernwerkstätten, über die im Folgenden berichtet wird.

2 Entwicklungsphasen einer gemeinsamen Interessenvertretung der Hochschullernwerkstätten

Ausgangspunkt der Entwicklung einer eigenständigen, fachlichen Interessenvertretung ist die gewachsene Kultur des fachwissenschaftlichen Diskurses zu den verschiedensten mit dem Thema Studieren in Hochschullernwerkstätten verbundenen Themen und deren Dokumentation in einer eigenen Publikationsreihe.

13 Jahre Internationale Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten 2008-2020

Der Vereinsgründung von NeHle 2017 voraus ging eine nunmehr 13 Jahre umfassende Tradition jährlich stattfindender Fachtagungen, auf denen seit 2008 regelmäßig Erfahrungen, Forschungsansätze und Forschungsergebnisse im Bereich der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen vorgestellt, diskutiert und reflektiert sowie nationale und internationale Kontakte auf- bzw. ausgebaut wurden und werden. Die jeweiligen Tagungsschwerpunkte ermöglichen einerseits einen Einblick in die Vielfalt der diskutierten Themen, andererseits dokumentieren sie deutlich die sich über nunmehr 13 Jahre erstreckende kontinuierliche Arbeit an

der fachwissenschaftlichen Fundierung des Studierens in Hochschullernwerkstätten als Ort der akademischen Qualifizierung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen im Feld der frühen Bildung und im Kontext von Schule.

Beginnend mit der 1. Internationalen Fachtagung in Berlin 2008 (17.06.2008) veranschaulicht das für die 2. Fachtagung 2009 in Halle (02.-03.03.2009) gewählte Thema „*Wie und warum lernen Studierende in der Lernwerkstatt und welche Kriterien des Gelingens werden zu Grunde gelegt?*“ die über die 13 Jahre kontinuierlich verfolgte zentrale Leitfrage, die dann in den folgenden Jahren fokussiert auf ausgewählte Facetten diskutiert wurde. So widmete sich die Tagung 2010 dem Aspekt der *Leistungsbeurteilung* (Linz 28.02.2010-02.03.2010) sowie 2011 in Kassel (17.-19.03.2011) der *Lernumgebung und Lernbegleitung* im Sinne räumlicher und personaler Voraussetzungen. In den beiden darauffolgenden Jahren wendeten sich die Tagungen den *Potentiale[n]* und *Herausforderungen des Studierens in Hochschullernwerkstätten* (Siegen 12.-14.02.2012) und dem *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (Solothurn/Brugg [CH] 17.-19.02.2013) zu. 2014 wurden dann Hochschullernwerkstätten als *Räume einer inklusiven Pädagogik* (Berlin 16.-18.02.2014) betrachtet, ein Jahr später in Osnabrück (08.-10.02.2015) *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* und 2016 ergänzend die Frage nach den *Fachbezüge[n] in didaktischen Hochschullernwerkstätten* diskutiert (Saarbrücken 14.-16.02.2016). In Bremen (19.-21.02.2017) galt es, *Hochschullernwerkstätten als pädagogisch-didaktische[r/n] Lern- und Erfahrungsraum* zu betrachten sowie in Erfurt (18.-20.02.2018) das *Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* in Hochschullernwerkstätten, dann 2019 in Brixen (13.-15.02.2019) zwischen *Kooperation und Kollaboration* auszuloten. Die letzte Tagung in Wien (12.-14.02.2020) rückte mit dem Titel *lern.medien.werk.statt 2020 Fragen der Digitalisierung und Nutzung digitaler Medien in den Mittelpunkt des fachlichen Austauschs*.¹

7 Jahre Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrer*innenbildung 2013-2020

Die zunehmende Etablierung der Lernwerkstattidee an Hochschulen dokumentiert sich in den regelmäßig erscheinenden Publikationen zum Thema Studieren und Lernen in Hochschullernwerkstätten. Die Bände bilden die jeweiligen fachwissenschaftlichen Diskurse und Erkenntnisse ab, die auf den internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten präsentiert wurden und machen sie damit auch einer breiten Fachöffentlichkeit und Leser*innenschaft zugänglich. Sie zeichnen die Entwicklung der fachwissenschaftlichen Diskurse nach und dokumentieren eindrucksvoll das Ausbalancieren des Diskurses zwischen gelebter Lernwerkstattarbeit und distanzierter fachwissenschaftlich fundierter, theoriege-

1 Vgl. <http://lernwerkstatt.info/internationale-fachtagungen-der-hochschullernwerkstaetten>.

leiteter und forschungsbasierter Reflexion. Es wird ebenfalls sehr deutlich, wie die Reihenherausgeber*innen im Vorwort des zuletzt erschienenen Bandes betonen, dass dabei, neben „der konzeptionellen Entwicklung, „die Lernwerkstattarbeit [...] zunehmend Gegenstand empirischer Forschung [wird]“ und „die Lernwerkstatt [selbst] ein ebenso innovatives Feld als auch einen sehr prägnanten Feldzugang für Forschungsarbeiten“ bietet (PESCHEL et al. 2020, 5f.).

Beginnend mit der Publikation des ersten Tagungsbandes in 2013 etablierte sich dann ab 2014 eine Publikationsreihe des Klinkhardt-Verlags unter dem Titel *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung* in Herausgeberschaft von Hartmut WEDEKIND, Markus PESCHEL, Eva-Kristina FRANZ, Johannes GUNZENREINER, Barbara MÜLLER-NAENDRUP. In dieser sind bisher sieben Tagungsbände erschienen.

Im ersten Tagungsband werden die Wirkungsfelder und Impulse von Lernwerkstätten im Kontext der Reformierung der Lehrer*innenbildung sowie die Bedingungen des Lernens und Studierens in Lernwerkstätten ausgelotet sowie die Dynamik der Entwicklung der Lernwerkstattbewegung betrachtet (vgl. COELEN & MÜLLER-NAEENDRUP 2013, 10f.).

Tab. 1: Tabellarischer Überblick über die seit 2013 erschienenen Bände

Jahr	Herausgeber*innen	Titel/Verlag
2013	Henrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup	Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. VS Springer.
2014	Elke Hildebrandt, Markus Peschel, Mark Weißhaupt	Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Klinkhardt.
2016	Corinna Schmude, Hartmut Wedekind	Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Klinkhardt.
2017	Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiegert, Eva Gläser, Ingrid Kunze	Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Klinkhardt.
2018	Markus Peschel, Mareike Kelkel	Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Klinkhardt.
2019	Robert Baar, Andreas Feindt, Sven Trostmann	Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Klinkhardt.
2019	Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger, Gerd Mannhaupt	Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Klinkhardt.
2020	Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili, Elisabeth Dalla Torre	Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten, Facetten der Kooperation und Kollaboration. Klinkhardt.

Ein Jahr später, nun unter dem oben genannten Reihentitel, diskutieren die Autor*innen in dem Band *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (HILDEBRANDT et al. 2014) das Verhältnis von Instruktion und gelingenden Konstruktionsleistungen in der Interaktion zwischen Lernbegleitung und Lernender*m. Der Fokus liegt hier auf der Diskussion des Theorie-Praxis-Problems in Schulen und Hochschulen (WEDEKIND et al. 2014, 6). 2016 wird aus unterschiedlichsten Perspektiven Lernwerkstattarbeit als inklusives hochschuldidaktischen Konzept gerahmt (SCHMUDE & WEDEKIND 2016). Die Reihenherausgeber*innen verweisen hier insbesondere auf die fundierten Einblicke in die Lernwerkstattarbeit sowie die Möglichkeit, dieses andere Lernen zu verfolgen und diese – irgendwie andere – Lernkultur in praktische universitäre und außeruniversitäre Kontexte einzubinden (PESCHEL et al. 2016, 6). Die besondere Bedeutung des Studierens in Hochschullernwerkstätten für eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis, von pädagogischem Handeln und Forschung wird im Tagungsband *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* diskutiert (vgl. KEKERITZ et al. 2017). Dieser Band thematisiert neben theoretischen Fundierungen zum forschenden Lernen vielfältige Ansätze des forschenden Lernens an Hochschulen. Traditionell wird dieser Band durch Best-Practise-Beispiele abgerundet (FRANZ et al. 2017, 5). Die Frage, was „die Sache“ ist, die in Lernwerkstätten behandelt wird, diskutieren 2018 im Band *Fachlichkeit in Lernwerkstätten* Autor*innen aus unterschiedlichen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Blickwinkeln. Der Band lädt ein, so das Vorwort, das „Fachwissen über unterschiedliche Praxis-Konzepte zu erweitern“ (GUNZENREINER et al. 2018, 6). Lernwerkstätten als hochschuldidaktische Räume für selbstbestimmte und selbstregulierte Lernprozesse sind das Thema des Tagungsbandes von 2019 (BAAR et al. 2019). Der Band thematisiert das Verhältnis von Struktur und Handlung. Neben theoriebasierter Einordnung aus handlungs- und strukturotheoretischer sowie praxeologischer Sicht wird auch die Situation einer sich wandelnden Hochschullandschaft betrachtet und der wissenschaftliche Diskurs zu den vielfältigen Zugängen und möglichen Spielräumen von Hochschullernwerkstätten eröffnet (MÜLLER-NAENDRUP et al. 2019, 6). Herausgegeben von TÄNZER et al. (2019) widmet sich der Tagungsband von 2019 den Chancen und Herausforderungen des Lernens in Lernwerkstätten für die individuelle Entwicklung. Diskutiert wird die Förderung kooperativer und kollaborativer Lernprozesse, die Bedeutung von Dingen sowie von Räumen und Raumkonstellationen für Lern- und Bildungsprozesse. Die Herausgeber*innen laden zu einem breiten Diskurs über konzeptionelle Überlegungen, Forschungen und Praxiserfahrungen in und über Hochschullernwerkstätten sowie eine forschungsbasierte, wissenschaftliche Auseinandersetzung ein (TÄNZER et al. 2019, 9f.). Der aktuell erschienene Band thematisiert entlang der Handlungsformen Spielen, Lernen und Arbeiten unterschiedliche Formen von Kooperation und Kollaboration (STADLER-ALTMANN et al. 2019). Neben dem deutlichen Verweis auf die Bedeutung von Lernwerkstätten

als Gegenstand, innovativem Forschungsfeld und bedeutsamen Feldzugang heben die Reihenherausgeber*innen des Weiteren die Breite des pädagogischen Feldes bzw. der Adressat*innen hervor: „Kindheitspädagogische Aspekte stehen hier gleichberechtigt neben fachdidaktischen Entwicklungen in der Lehrerbildung für die Primarstufe. Erwachsenenbildung in und für Lernwerkstattarbeit zeigt sich ebenso wie selbstreflexive Ansätze der eigenen Persönlichkeits- oder Organisationsentwicklung mittels Lernwerkstätten an der Institution“ (PESCHEL et al. 2020, 5f.).

Grundsätzlich wird der Spannungsbogen zwischen Praxis und Theorie in den verschiedenen Facetten und Schwerpunkten ausgelotet. So werden zunehmend praktische Beispiele für Hochschullernwerkstattarbeit nicht nur beschrieben, sondern auch im Detail rekonstruiert und bieten damit die Grundlage für theoretische Darlegungen. Diese werden auf Facetten der Professionalisierung pädagogisch Handelnder bezogen und Potenziale von Hochschullernwerkstätten für diesen Prozess diskutiert sowie der breite Diskurs über konzeptionelle Überlegungen, Forschungen und Praxiserfahrungen in und über Hochschullernwerkstätten befördert und unterstützt (TÄNZER et al. 2019, 9f.).²

5 Jahre Homepage www.lernwerkstatt.info – 2015-2020

Zum Abschluss der 8. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Osnabrück wurde der Grundstein für die Entwicklung einer gemeinsamen Homepage der Hochschullernwerkstätten gelegt. Diese Idee wurde in der inhaltlichen Verantwortung vom Markus Peschel und der gestalterischen/technischen von Christian Dohrmann in den folgenden Jahren umgesetzt und aktuell von Pascal Kihm als Ansprechpartner und Kontaktperson begleitet (vgl. <http://lernwerkstatt.info/impressum>).

Die Homepage ermöglicht einen Überblick über die nationalen und internationalen Standorte von Hochschullernwerkstätten (<http://lernwerkstatt.info/>), informiert über die bereits stattgefunden Internationalen Fachtagungen (s.o.) und kann als Portal für die Vorbereitung geplanter Internationaler Fachtagungen genutzt werden (<http://lernwerkstatt.info/internationale-fachtagungen-der-hochschullernwerkst%C3%A4tten>). Des Weiteren sind auf der Website die Tagungsbände (s.o.) aufgelistet (<http://lernwerkstatt.info/literatur>) und weiterführende Informationen des Klinkhardt Verlags (<https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/>), seit kurzem auch bzgl. der bereits als OA publizierten Bände mit pedocs Open Access Erziehungswissenschaften <https://www.pedocs.de/> verlinkt.

2 Diese hier zusammengefassten und weiteren Informationen zu den Bänden können nachgelesen werden unter <https://klinkhardt.de/verlagsprogramm/schulpaedagogik/lernwerkstaetten/>

Seit 2017 dient die Homepage lernwerkstatt.info auch als virtueller Raum des Internetauftritts des 2017 gegründeten Vereins NeHle (<http://lernwerkstatt.info/NeHle>), der im Folgenden kurz vorgestellt wird.

3 Jahre NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – 2017-2020

Seit seiner Gründung auf der 10. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Bremen am 21.02.2017 begleitet nun das *Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten* e.V. (NeHle) die regelmäßigen Fachtagungen und Publikationen. Auf diesen bereits etablierten Formaten aufbauend liegt der Schwerpunkt der Vereinstätigkeit aktuell auf der Erarbeitung einer Definition (AG BEGRIFFSBESTIMMUNG – NeHle 2019) von Hochschullernwerkstatt mit dem Ziel, die grundlegenden, verbindenden Kennzeichen und Begründungen für Hochschullernwerkstätten und ihre Ziele sichtbar zu machen und eine gemeinsam von den Mitgliedern und an Hochschullernwerkstatt Interessierten getragene Textfassung zum Selbstverständnis zu formulieren.

Zweck des Vereins ist die Förderung des Auf- und Ausbaus von Hochschullernwerkstätten, die Verbreitung der Idee der Lernwerkstattarbeit und ihre theoretische sowie konzeptionelle Grundlegung und Weiterentwicklung. Ein bedeutsamer Schritt dabei ist die Erarbeitung eines gemeinsam getragenen Begriffsverständnisses; und dies sowohl mit Blick auf die weitere Etablierung der Idee in den verschiedensten Institutionen der Kindheits- und Schulpädagogik, insbesondere aber im Kontext kindheitspädagogischer Studiengänge an Hochschulen, der Lehrer*innenbildung, Erziehungswissenschaften und Pädagogik an Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Mitgedacht sind dabei natürlich auch außerschulische Bildungseinrichtungen und das Feld der Erwachsenenbildung sowie der Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung vor allem von Pädagog*innen.³

Als zentrale Punkte, die dafür sprechen, gemeinsam in einem Verein organisiert zu sein, wurden in einem die 3. Mitgliederversammlung von NeHle 2020 in Wien begleitenden Forum vorgestellt und diskutiert (vgl. MÜLLER-NAENDRUP 2020):

- **Netzwerk & Community:** Eine gemeinsame Interessenvertretung stützt und fördert national und international die Bildung und Weiterentwicklung von Netzwerken – sowohl durch die Möglichkeit zu koordinieren und zu bündeln, aber auch als Rahmung für Teilhabe und Mitgestaltung. Eine gemeinsame Struktur und Zielstellung stärkt studiengangs- und statusübergreifend alle sonst als einzelne Person wahrgenommene Akteur*innen durch die auch sichtbare Zugehörigkeit zu einer Community.
- **Wissenschaft & Forschung:** Eine gemeinsame Interessenvertretung schafft einen Rahmen und Strukturen für die empirische und theoretische Reflexion und

3 Vgl. <http://lernwerkstatt.info/vereinszweck-und-satzung>.

Strukturen der Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und deren Dokumentation in Tagungsbänden und Open Educational Resources [OER], sowie für die Sicherung von Qualitätsstandards im Forschungskontext Hochschullernwerkstatt und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

- **Impact & Entwicklung:** Eine gemeinsame Interessenvertretung schafft einen Rahmen und Strukturen für den Austausch und die Hilfe bei der Konzeptentwicklung, für standortübergreifende Projekte, die Nutzung von Netzwerkressourcen und hochschuldidaktischem Potenzial sowie für die Entwicklung von Qualitätsstandards.

Über den Verein, seine Ziele und Organisationsstrukturen sowie insbesondere die Möglichkeiten, selbst Mitglied zu werden, informiert die Website des Internationalen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten (NeHle).⁴

2 Jahre NeHle – Arbeitsgemeinschaft Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt – 2018-2020

Auf der 1. Mitgliederversammlung von NeHle im Rahmen der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2018 in Erfurt wurde die Arbeitsgemeinschaft [AG] *Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt* eingerichtet und mit dem Auftrag betraut, die Ergebnisse des auf der Tagung stattgefundenen Workshops zur Begriffsbestimmung aufzuarbeiten. In einem innerhalb des Vereins kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess wurde eine Arbeitsdefinition entwickelt. Strukturiert, inhaltlich und organisatorisch gerahmt wurde dieser durch die Arbeit der AG *Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt* unter Leitung von Dietlinde RUMPF und Corinna SCHMUDE. Leitend in dem Entwicklungsprozess waren Fragen nach der inhaltlichen, strukturellen und räumlichen Einbindung in den Hochschulkontext, nach den Akteur*innen und Nutzer*innen, deren Rollen sowie nach Inhalten, Arbeitsweisen und Zielen des Lehrens und Lernens im hochschulischen Setting (vgl. AG BEGRIFFSBESTIMMUNG NeHle 2019).

3 Die Entwicklung einer gemeinsamen Begriffsbestimmung „Hochschullernwerkstatt“

Die nachfolgende Arbeitsdefinition basiert auf den Ergebnissen eines 2018 auf der 11. Internationalen Fachtagung in Erfurt durchgeführten Workshops sowie der daran anschließenden Werkstattkonferenz in Bielefeld⁵ im September 2018.

⁴ Siehe <http://lernwerkstatt.info/NeHle>

⁵ Unter Mitwirkung von Eva-Kristina Franz, Ulrike Graf, Lena S. Kaiser, Brigitte Kottmann, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude und Hartmut Wedekind.

Hier wurden erste Textbausteine intensiv diskutiert und gemeinsam umformuliert. Darauf aufbauend diskutierten die Mitglieder der Arbeitsgruppe und weitere Interessierte in einem nächsten Workshop auf der 12. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2019 in Brixen⁶ die formulierten Textbausteine nochmals intensiv in Kleingruppen, um diese anschließend in sprachlich neugefassten Definitionsbausteinen der AG zur Verfügung zu stellen (ebd.).

Diese Textfassung liegt nun vor und ist die Basis für eine letztendliche Schärfung der begrifflichen Fassung, die dann von den Mitgliedern unterstützt wird.

„Lernwerkstätten an Hochschulen sind strukturell in der Institution Hochschule verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität (multifunktionelle/analogue, digitale, didaktische u. a. Materialien und Fachliteratur), die Akteurinnen und Akteure in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume, auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen, nutzen.

Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter unterstützen Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens. Die Analyse und Reflexion dieser Prozesse steht im Mittelpunkt von Lernwerkstattarbeit, die zu bearbeitenden Themen können curricular in das Studienprogramm eingebunden oder aus individuell-persönlichem Interesse gewählt werden.

Hochschullernwerkstätten bieten inhaltlich und organisatorisch offen gestaltete Lehrformate, die die Eigeninitiative der Studierenden für selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen einfordern. In handelnder Auseinandersetzung mit den vielfältigen Materialien werden Lernprozesse expliziert und deren Beobachtung, Dokumentation und theoriegeleitete Reflexion dadurch ermöglicht. Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter und als Fachexpertinnen und Fachexperten in offenen Lernsettings, die Einbindung in die Institution Hochschule definiert den akademischen Forschungs- und Bildungsauftrag, für den die Standards der hochschulischen Qualifikationsrahmen maßgeblich sind. In dieser übergreifenden Zielsetzung ist die Hochschulwerkstatt auf eine statusgruppen-, studiengangs- und lernort-, campus-/community-übergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in der Hochschulorganisation.“ (ebd.)

Bisher diskutierten diese Begriffsfassung Kolleg*innen, die mit der Arbeit in Hochschullernwerkstätten vertraut, selbst oft für die Gestaltung in der Hochschullernwerkstatt der eigenen Hochschule verantwortlich sind. Dem sollten sich Einschätzungen von Kolleg*innen, die nicht unmittelbar mit der Hochschullern-

6 Unter Mitwirkung von Sabine Fischnaller, Eva-Kristina Franz, Patrick Isele, Lena S. Kaiser, Eva Maria Kirschhock, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude, Miriam Schöps und Hartmut Wedekind.

werkstatt befasst sind, anschließen. Sie nahmen diese Formulierungen erstmalig zur Kenntnis und äußerten ihre reflexiven Eindrücke dazu.

Es ist nicht Anliegen dieses Beitrags, die Aussagen forschungsmethodisch weitführend zu rekonstruieren, aber durch sie Impulse für die Schärfung der eigenen Analysefähigkeit und einen kritischeren Blick auf den aktuellen Stand der Begriffsfassung zu geben.

Die bisherige Arbeitsfassung der Begriffsformulierung ist Kolleg*innen der Erziehungswissenschaft an der Uni Halle zur Diskussion gestellt worden. Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse formulierten sie latente Sinngehalte aus ihrer distanzierten Position zu diesem Text (MAYRING & FENZL 2019, 633ff.). So wird uns, die wir täglich selbst in diesem Feld arbeiten, eine Sichtweise aus einem entfernteren Blickwinkel vermittelt.

Die Eindrücke der Diskutant*innen⁷ verdeutlichen Irritationen, Unklarheiten, aber auch Bekräftigungen, die im Folgenden dargestellt werden. Sie stellten aber auch fest, dass sich in dieser Fassung Textbezüge, wie Lernwerkstattarbeit in den Etappen ihrer Entwicklung beschrieben wurde, zeigen. Die Sprachweise der Initiator*innen der Bewegung Anfang der 80er Jahre war so euphorisch und emphatisch, wie ihr Engagement, neue Lernwege für Schüler*innen zu finden. Diese probierten sie als Lehrer*innen und Weiterbildner*innen aber vorerst selbst aus, indem sie lernen wollten „wie die Kinder“ (HAGSTEDT 1990, 19) und teilten diese in begeisterten Berichten mit. Es etablierten sich Ausdrucksweisen, die von klischeehaften und polemischen Formulierungen nicht frei waren. Deren identische Bedeutung wurde in der Community unterstellt und stärkte die Zusammengehörigkeit der hingebungsvoll und anpackend für die Lernwerkstattidee Eintretenden. Stilistische Bezüge auf diese Ausdrucksweise finden sich offensichtlich auch in der hier diskutierten Begriffsfassung.

Grundsätzlich fanden die Diskutant*innen die vorgelegten Formulierungen sehr allgemein und voraussetzungs voll. Fragen in diesem Kontext waren: *Was ist das Spezifische von Lernwerkstattlernen? Das klingt so erfolgreich. Kann man auch scheitern? WAS lernt man da?* Um dieses zu verdeutlichen, solle klar und konkret zuerst benannt werden, was die Idee von Lernwerkstattarbeit an Hochschulen⁸ ist und danach, daraus ableitend, welche Räume es dazu bräuchte.

Im Weiteren soll blitzlichtartig aus dieser Diskussion berichtet und damit ein weiterer Anstoß für die Auseinandersetzung mit der vorgestellten Arbeitsdefinition gegeben werden:

⁷ Deren wörtliche Äußerungen werden folgend kursiv hervorgehoben.

⁸ Die Begriffe Hochschullernwerkstattarbeit und Lernwerkstattarbeit an Hochschulen werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Inwiefern Lernwerkstattarbeit auch von Akteur*innen in der Hochschullernwerkstatt – aber nicht nach den konzeptionellen Ideen der Hochschullernwerkstattarbeit – praktiziert wird und sich dazu auf den zweiten Begriff beziehen würde, sei hier nicht betrachtet.

Wenn es in der Arbeitsdefinition heißt: „Lernwerkstätten sind an Hochschulen verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität“, dann war für die Diskutant*innen unklar, was Räume und Orte unterscheidet und was solcherart Materialität ausmacht: *Was meint ihr denn mit ‚kontinuierlicher Materialität‘? Die Klammer dahinter klärt das ja nicht, die danach kommt.* In unserem Verständnis der AG Begriffsbestimmung würden die benannten Materialien (multifunktionelle/analoge, digitale, didaktische u. a.) in Kombination mit Fachliteratur die Ausstattungsbreite von Hochschullernwerkstätten präzise beschreiben. Allerdings muss uns bewusst sein, dass unsere Intentionen sich nicht in identischer Weise anderen Leser*innen mitteilen.

So blieb den Diskutant*innen auch die Aufzählung am Schluss zur „übergreifenden Zielsetzung [...] und bedeutsamen Schnittstelle in der Hochschulorganisation“ viel- und damit nichtssagend, obwohl wir in unseren bisherigen Aushandlungen zur Begriffsfassung jeder einzelnen Nennung (statusgruppen-, studiengangs- und lernort-, campus-/community-übergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung) wichtige und vermeintlich klare Inhalte unterstellten. Aber offensichtlich tragen Aufzählungen, die gewichtige Worte aneinanderreihen, nicht zum umfassenderen Verständnis bei.

Tradierte Wortschöpfungen, die unter „Lernwerkstätten*innen“ ein gemeinschaftliches Verständnis unterstellen, müssen für Außenstehende erläutert werden. Es gilt, solche Formulierungen und ‚Containerbegriffe‘ zu identifizieren, auf ihre Aussagen hin zu analysieren und mit sachlicher Distanz kritisch zu hinterfragen – immer wieder auch innerhalb der Gruppe der Lernwerkstattexpert*innen: Was meint diese Formulierung? Wie anders kann man sie noch verstehen? Wurde unser Anliegen konkret und klar ausgedrückt? Könnten Dozierende anderer Fachgebiete Gleiches für sich beanspruchen?

Die Hochschullernwerkstätten sind Teil der Institution Hochschule. Nun muss die Lernwerkstatt ihren spezifischen Beitrag in Bezug auf die Professionalisierung angehender Pädagog*innen sowie ihre konzeptionellen Begründungen und Forschungsziele gegenüber den Hochschulkolleg*innen darlegen. Formulierungen, die in dieser Allgemeinheit alle für sich reklamieren können, helfen da nicht weiter. Dies wurde von den Diskutant*innen auch beim Merkmal der Offenheit beschrieben, die allgemein und unspezifisch bleibe: *Offenheit ist ja eines eurer Corporate Identity-Merkmale! Das müsste konkret beschrieben werden.* Es ist die Offenheit der curricular eingebundenen Lehrveranstaltungen und die Offenheit von weiteren, fakultativen Angeboten zu spezifizieren.

Ebenso unbestimmt erscheinen die Rollen, die die ganze Breite von Akteur*innen einnehmen: *Wie hängen die zusammen? Könnte man die Differenzierung machen: es gibt Funktionen, aber dann verschiedene Kategorien: institutionell, altersbezogen?* Zudem wird der Begriff der Lernbegleiter*in nochmals im 2. Teil der Begriffsfas-

sung – hier bezogen ausschließlich auf Dozierende – genannt, dies sollte aber an einer Stelle zusammengeführt werden.

Offensichtlich hat sich in diesem Prozess, über Lernwerkstattarbeit nachzudenken, auch die stilistische Orientierung geändert – hin zu komplexer, verallgemeinernder Ausdrucksweise. Insgesamt wurde der Arbeitstext als sehr abstrakt empfunden, der Vieles implizit, sehr dicht und allgemein, zudem in langen Sätzen formuliert. *Was ist das Kernverständnis? Die relevanten Aspekte sollten stärker isoliert und herausgearbeitet werden.*

Als sehr formales, fast beschwörendes Postulat, andererseits marginal – *ein bisschen forschend* – wurde der vorletzte Satz zum akademischen Forschungs- und Bildungsauftrag aufgefasst: *Warum braucht's den Satz: die Einbindung in die Institution, der klingt so bürokratisch! Ich würde es dann konkreter formulieren; beschreiben, dass Forschung nötig ist, die konkreten Probleme nennen, für die man sich interessiert.* Vielleicht ist es möglich, sprachlich eine sachliche Gelassenheit zu finden, die sich nicht hinter hochtrabenden, vermeintlich wissenschaftlichen Formulierungen verstecken muss und das engagierte Eingebunden-Sein in die Praxis **und** Beforschung der Praxis gleichermaßen ausdrückt. Die Diskutant*innen haben es so formuliert: *Es wäre doch total stark, diese Probleme als Gewinn auszuweisen und gar nicht zu suggerieren, man hätte 'ne Lösung, sondern, dass man sich im Feld dieser Probleme bewegt – auch mit Fragen, dass man sich mit bestimmten Fragen und Problemstellungen beschäftigt.*

Sehr ermutigend stellten sie fest, dass in der Hochschullernwerkstatt offensichtlich Erfahrungen mit dem eigenen Lernen gemacht werden, die sonst an der Hochschule nicht so explizit möglich sind. Und dass *Es ... einerseits die Orientierung an der Materialität und andererseits eine Orientierung an der Person [gibt] – beides ist ja relativ selten an der Uni.* Andere Lehrveranstaltungen seien eher am verbalen Diskurs interessiert. Wenn das das Kernverständnis von Hochschullernwerkstätten innerhalb des Studiums ausmacht, sollte es *zugespitzt und konkret benannt werden, ohne sich nach allen Seiten hin abzusichern.*

Diese Einschätzungen der Kolleg*innen sind nicht als Vorschläge für die Überarbeitung der Begriffsfassung formuliert. Vielleicht könnten die Formulierungen zum gemeinsamen Verständnis einerseits stilistisch das persönliche Engagement ausdrücken, andererseits in klaren, auch einfachen Sätzen benennen, was Hochschullernwerkstattarbeit ausmacht und damit die sich konträr entwickelnden Redeweisen zusammenführen. Souverän, aber ohne wertende Polemik, sollten wir dieses innovative Potenzial darstellen, da wir letztendlich als Vertreter*innen von Hochschullernwerkstätten gefordert sind, selbst zu formulieren und immer wieder neu zu verantworten, was wir unter einer Hochschullernwerkstatt und den wichtigen Zielstellungen, die mit dieser Arbeit verbunden sind, verstehen. Zu solch einem gemeinschaftlichen Begriffsverständnis wollen wir in dem gegenseitigen

Aushandlungsprozess finden, der eine Basis für die Verständigung untereinander, aber auch mit Fachfremden ist.

4 Zusammenfassung

Hochschullernwerkstätten können nunmehr auf eine gut 40jährige Geschichte zurückblicken, in der sich dieses hochschuldidaktische Format an zahlreichen nationalen und internationalen Hochschulstandorten etabliert hat. Eine gemeinsame Interessenvertretung unterstützt und stärkt die Sichtbarkeit von Hochschullernwerkstätten im Kontext der Institution Hochschule auf den verschiedensten Ebenen. Zum einen bietet eine gemeinsame Organisation wie ein Verein Rahmung und Strukturen für die Intensivierung der Vernetzung eines fachlich fundierten und allgemeinen Qualitätsstandards folgenden wissenschaftlichen Diskurses in der Community und stärkt so die Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Potenzials des Studierens in Hochschullernwerkstätten, mit dem Ziel angehende Pädagog*innen akademisch zu qualifizieren und zu professionalisieren. Zum anderen ermöglicht gerade die Vielfalt der in diesem Netzwerk verbundenen Hochschullernwerkstätten, dieses Potenzial kontinuierlich weiterzuentwickeln – auch und gerade durch das ebenso vielfältige Verständnis dessen, was Lernwerkstattarbeit (an Hochschulen) auszeichnet. Die hier vorgestellte, gemeinsam entwickelte Definition von Hochschullernwerkstatt ermöglicht es, die grundlegenden, verbindenden Kennzeichen und Begründungen für Hochschullernwerkstätten und ihre Ziele sichtbar zu machen.

Unbenommen davon und unerlässlich bleiben die vielfältigen differenzierten und variierenden Ausprägungen der jeweiligen Hochschullernwerkstätten, die sich kontinuierlich weiterentwickeln, verändern und je eigene Erfahrungen machen. Dieses Spektrum stärkt die Idee der Lernwerkstatt an Hochschulen und gibt immer wieder Anlass, über die Position in der Hochschule und im Professionalisierungsprozess künftiger Pädagog*innen nachzudenken und sich erfahrungsbasiert, deskriptiv und empirisch in diesen wissenschaftlichen Diskurs um Hochschuldidaktik einzubringen.

Literatur

- AG BEGRIFFSBESTIMMUNG NeHle (2019): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; EMILI, ENRICO ANGELO & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.) (2019): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 249-259.
- BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS-Springer. Online unter: <https://www.springer.com/de/book/9783658003142>.
- FRANZ, Eva-Kristina; GUNZENREINER, Johannes; WEDEKIND, Hartmut; Müller-NAENDRUP, Barbara & PESCHEL, Markus (2017): Reihenvorwort. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.
- GRUHN, Annika; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 100-111.
- GUNZENREINER, Johannes; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara; FRANZ, Eva-Kristina; WEDEKIND, Hartmut & PESCHEL, Markus (2018): Reihenvorwort. In: PESCHEL, Markus & KELKEL, Mareike (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.
- HAGSTEDT, Herbert: lernwerkstätten – neue lebensräume für lehrerInnen? In: päd extra & demokratische erziehung, Mai 1990, 18-19.
- HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISSHAUPT, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MAYRING, Philipp & FENZL, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: BAUR, Nina & BLASIUS, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS. 633-648.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara; WEDEKIND, Hartmut; PESCHEL, Markus; FRANZ, Eva & GUNZENREINER, Johannes (2019): Vorwort der Reihenherausgeber*innen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin & BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. Warum Mitglied werden? Unveröffentl. Vortrag im Rahmen der 3. Mitgliederversammlung, 13. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, Pädagogische Hochschule Wien.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara; BERGER, Marcus & GRUHN, Annika (2020, i.V.): Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfungsstand – Entwicklungen und Forschungszugänge. In: TÄNZER, Sandra et al., Wiesbaden: Springer.
- PESCHEL, Markus; FRANZ, Eva-Kristina; WEDEKIND, Hartmut; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara & GUNZENREINER, Johannes (2016): Reihenvorwort. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (2016). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.
- PESCHEL, Markus & KELKEL, Mareike (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PESCHEL, Markus; FRANZ, Eva-Kristina; GUNZENREINER, Johannes; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara & WEDEKIND, Hartmut (2020): Reihenvorwort. In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; EMILI, Enrico Angelo & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.) (2019): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.

- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; EMILI, Enrico Angelo & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.) (2019): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kolaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc, BERGER, Marcus & MANNHAUPT, Gerd (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEDEKIND, Hartmut; PESCHEL, Markus; FRANZ, Eva-Kristina; GUNZENREINER, Johannes & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2014): Reihenvorwort. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5-6.

Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese

Hochschullernwerkstatt goes digital!

Zusammenfassung

*Die Arbeit der Hochschullernwerkstatt befindet sich im Wandel, während die Digitalisierung der Bildung im Jahr 2020 in aller Munde ist. Neue moderne und digital (-elektronische) Medien ermöglichen neue Formen des Lehrens und Lernens. Auch im Bereich des Entdeckenden Lernens ergeben sich neue Möglichkeiten durch das Einbeziehen digital(-elektronischer) Medien. Daher ergab es sich für die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ebenso vermehrt den Einsatz von digital(-elektronischen) Medien zu ermöglichen. Neben dem Einsatz des neuen Medienteams und der Umgestaltung der Räumlichkeiten waren Anschaffungen von unterschiedlichen Geräten nötig, welche im Prozess des Entdeckenden Lernens der Lernenden eingesetzt werden können. Häufig gab es Gesprächsmöglichkeiten, um den gelingenden Einsatz ganz konkret mit Student*innen durchdenken zu können. Im digital(-elektronischen) Einsatzgebiet geht es der Hochschullernwerkstatt besonders darum Raum zu schaffen, den eigenen Lernprozess mit digital(-elektronischen) Medien zu betreiben und Mut zum sich selbst Ausprobieren zu machen.*

Zunächst wurden die teils etablierten Begriffe Digitalisierung oder neue Medien auf ihre Tauglichkeit untersucht, den gewünschten Sachverhalt zu beschreiben, da Begriffe wie digital und Medien fern von ihrer ursprünglichen Bedeutung verwendet werden, was auch zum Diskurs über Medienkompetenz und -bildung führt. Weiter wird die Frage beantwortet, ob man Entdeckendes Lernen, im Sinne der Lernwerkstattarbeit, auf digital(-elektronische) Medien und ebenfalls im physischen bzw. dem virtuellen Raum realisieren kann. Hier wird auf die Medienspielstunde, als Angebot der Hochschullernwerkstatt, und auf Zaiko – eine eigene Softwareentwicklung zur Onlineabbildung einer lernwerkstattspezifischen Materialsuche und -organisation – eingegangen.

1 Einleitung

Da es für „Entdeckendes Lernen“ keine einheitliche Definition gibt, sondern lediglich einige Ansätze, die in bestimmten Punkten konvergieren bzw. auch divergieren, muss die begriffliche Klärung der Hochschullernwerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

zunächst durch die Mitwirkenden der Hochschullernwerkstatt selbst gesucht werden, wobei auch hier noch keine absolute Definitionsschärfe gefunden wurde. Hierfür kann vom Entdeckenden Lernen, wie es Jerome Bruner als erster begrifflich geprägt hat, ausgegangen werden, „[...] wobei sich dieser sowohl auf entwicklungspsychologische Schriften Piagets und Vygotskys als auch auf bildungstheoretische Vorarbeiten Deweys bezog.“ (SCHOLKMANN 2016, 4). Im Kern trifft es Heinrich WINTER mit dem Definitionsversuch: „Entdeckendes Lernen ist weniger die Beschreibung einer Sorte von beobachtbaren Lernvorgängen, sondern ein theoretisches Konstrukt, die Idee nämlich, daß Wissenserwerb, Erkenntnisfortschritt und die Ertüchtigung in Problemlösefähigkeiten nicht schon durch Information von außen geschieht, sondern durch eigenes aktives Handeln unter Rekurs auf die schon vorhandene kognitive Struktur, allerdings in der Regel angeregt und somit erst ermöglicht durch äußere Impulse.“ (WINTER 1991, 1ff.)

In der Hochschullernwerkstatt wird das Entdeckende Lernen ermöglicht, da Studierende und Lehrende Räume und Materialien zur Verfügung gestellt bekommen, die jedoch nicht zwangsläufig hoch didaktisiert oder fachlich sortiert sind. Man muss sich aktiv mit der Umgebung auseinandersetzen und kann damit eigene Wege zur Lösung von Problemstellungen, aber auch eigene Fragestellungen entwickeln und bearbeiten. Konkret für Studierende bedeutet das, eine teils gänzlich gegensätzliche Art des Lernens zu erleben, da diese im universitären Betrieb besonders auf einen frontalen Vorlesungs- und Übungsstil mit vorgegebenen Aufgabenstellungen und Lösungsstrategien trainiert sind und in der Regel aus eigener Schulzeit keine Werkstattarbeit kennen.

Ziel der Hochschullernwerkstatt ist es deshalb, besonders auch den späteren Lehrenden die Perspektive des*der Lernenden zu ermöglichen und stellt deshalb mehr dar als eine Erweiterung der Bibliotheken um Materialien. Lehrende, Dozierende, aber auch die Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt, unterstützen bei Bedarf Studierende bei ihren individuellen Lernprozessen durch eine hilfreiche Organisation und Lernbegleitung.

Auch das Feld des *Digitalen* gehört für die Hochschullernwerkstatt in den Bereich des Entdeckens. Hier kann viel entdeckt werden und vieles Entdecken in anderen Bereichen wird durch das *Digitale* weitreichend unterstützt. In diesem Artikel werden wir uns nun mit dem *Digitalen* im Raum der Hochschullernwerkstatt beschäftigen und ausführen, was das *Digitale* eigentlich ist und auf welche Aspekte der Hochschullernwerkstattarbeit es Auswirkungen hat.

2 Digitalisierung im Hochschulkontext

2.1 Was ist die „Digitalisierung“?

Im Folgenden werden zunächst Begriffe thematisiert, die für den Diskurs der Digitalisierung im Bildungsbereich, und somit auch im Hochschulkontext, zentrale Bedeutung haben. Dazu zählt neben der Digitalisierung an sich auch der Begriff ‚neue Medien‘, welcher aus gegebenem Anlass neu zu definieren ist. Außerdem soll der Begriff der Medienkompetenz genauer betrachtet und eingeordnet werden.

Digitalisierung ist ein Begriff, der seit ein paar Jahren in vielen gesellschaftlichen Bereichen besondere Beachtung findet und daher auch in verschiedenen Facetten diskutiert wird. Demnach gibt es differierende Vorstellungen, welche Bedeutung hinter dem Begriff der Digitalisierung steht. Diese Differenz zwischen den unterschiedlichen Verstehens-Vorstellungen ist im Bereich der Bildungswissenschaften in besonderer Weise zu beobachten. Um die Einzelheiten des Diskurses genauer identifizieren zu können, muss zunächst der Begriff der Digitalisierung an sich, der hier im Mittelpunkt steht, betrachtet werden.

Der Ingenieurwissenschaftler Claudio FRANZETTI beschreibt die Digitalisierung in dem Buch „Essenz der Informatik“ zunächst aus technischer Perspektive: „Digitalisierung meint zuerst die Umwandlung von analogen Daten, z. B. auf Papier oder Film, in digitale Formate, damit sie von digitalen technischen Systemen verarbeitet werden können“ (FRANZETTI 2018, 223). Ebenso sieht Klaus ZIERER bei dem gesellschaftlich verankerten Begriff der Digitalisierung zunächst den technischen Aspekt. Digitalisierung sei Technik und daher immer, wie die Technik in Maschinen und Geräten, „als Mittel zum Zweck zu sehen“ (ZIERER 2018, 9). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Digitalisierung in Schulen zunächst erst einmal die Geräte und das Verfahren beschreibt, die aus analogen Informationen digitale erstellen. Durch diesen Umwandlungsprozess entstehen ‚digitale Formate‘, welche nun in neuer, anderer Form als bisher Anwendung finden können. Auch Thomas KNAUS und Olga ENGEL nennen im Zusammenhang mit Digitalisierung zuerst die digitalen „Lehr- und Lernwerkzeuge“ und deren Einsatz in Bildungseinrichtungen (vgl. ebd. 2016, 6), wodurch ebenfalls der Fokus auf den technischen Prozess der Digitalisierung und deren Vorteile gesetzt wird. Die Digitalisierung wird mit diesen Definitionen zunächst viel mehr zum Werkzeug als zum Lerngegenstand selbst gemacht. In diesem Falle kann von Digitalisierung im eigentlichen Sinne, der Datenumwandlung, gesprochen werden. Daher geht es, wie beschrieben, um das Nutzen der Möglichkeiten der Digitalisierung als Werkzeug.

Gleichzeitig findet sich in den Diskursen die Thematik der häufig sogenannten Medienkompetenzbildung, die darauf bedacht ist, den Lernenden einen kritischen Umgang mit den ‚neuen Medien‘ (vgl. ZIERER, 2018), wie sie dann oft genannt werden, anzuerziehen. Diese Sichtweise von Digitalisierung in der Schule

führt zu einer weitreichenderen inhaltlichen, pädagogischen Ausrichtung und weniger zum Verständnis, dass es lediglich um das Wissen über die Nutzung digitaler Werkzeuge geht, die in der Alltagswelt jedes Menschen ganz praktische Geräte mit Funktionen des täglichen Umgangs darstellen; dazu zählen Smartphones und Tablets, PCs am Arbeitsplatz, interaktive Bildschirme in Konferenzsälen und Seminarräumen, sowie jegliche Geräte, die elektronisch betrieben werden und global mit dem Internet verknüpft sind und somit zur Thematik des Internet of Things (IoT) gehören. (vgl. COMPUTERWOCHE 2019)

2.2 Der Begriff „neue Medien“

All diese genannten Geräte, die unter die Thematik der Digitalisierung fallen, werden in bildungswissenschaftlichen Publikationen häufig auch nur als „Medien“ (vgl. ZACHARIAS 2010, 104) oder „neue Medien“ bezeichnet (vgl. ENDBERG, ROLF & LORENZ 2018). Der Begriff der „neuen Medien“, wie er in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ im Jahre 2008 noch Verwendung findet bzw. fand (vgl. BELWE, 2008), beschreibt daher alle internet- bzw. computergestützten digitalen Medien, welche die vernetzte, raumunabhängige und virtuelle Kommunikation ermöglichen. Ganz konkret zählt ZIERER „Tonbandaufnahmen, Radio, Fernsehen, Film und multimediale Anwendungen [...] [sowie; d.V.] Beamer und Smartboards“ (ebd. 2018,50) auf. Diese in der heutigen Zeit noch immer als „neue Medien“ zu bezeichnen, erscheint aufgrund der hohen Anzahl der sogenannten ‚digital Natives‘ – all jene, die in einer Zeit aufwachsen, in der digitale Medien fester Bestandteil des Alltags sind (vgl. ebd., 25; vgl. SPITZER 2012, 204ff.) – nicht angebracht. Für die Student*innen, die heute an der Hochschule bzw. Universität studieren, ist das Feld kein Neues, auch wenn man trotzdem nicht davon ausgehen kann, dass sie es selbst vollumfänglich mit allen Möglichkeiten und dem gesamten Funktionsumfang beherrschen. Auch SOFOS & KRON, sowie HUNNESHAGEN schreiben im Jahr 2010, dass der Begriff bereits aus den 1970er Jahren stammt, wobei die Genannten den Begriff des Neuen an dieser Stelle nicht hinterfragen. (vgl. SOFOS & KRON 2010, 27; vgl. HUNNESHAGEN 2005, 14) Um nun eine genauere Abgrenzung zu „alten Medien“, wie Druckerzeugnisse, die erst durch die Bezeichnung der „neuen Medien“ zu alten Medien werden, zu zeichnen, wäre hier eine einheitliche und scharfe Formulierung erforderlich. Es ist daher zwingend notwendig, BUROWS Umgang mit den Begrifflichkeiten folgend (vgl. ebd., 2019, 10), explizit von digitalen Medien zu sprechen, wenn diese wie oben beschrieben gemeint sind. Es sei darauf verwiesen, dass die Bezeichnung der elektronischen Medien möglicherweise noch genauer wäre, diese jedoch im Diskurs sehr selten Anwendung findet.

2.3 Digitalisierung in der Hochschule

Die digitalen, elektronischen Medien können sehr vielseitig eingesetzt werden, worauf später noch im konkreten Bezug zur Hochschullernwerkstatt genauer eingegangen werden soll. In der Hochschule kommen diese neben der Organisation der Verwaltung oder Seminarverwaltung auch in methodischer Anwendung im Seminar zur Gestaltung vor. Bei Ersterem – der Organisation und Verwaltung – handelt es sich um die Digitalisierung von (Hoch-)schulgeschehen im Allgemeinen, während Letzteres den Einsatz von elektronisch-multimedialen Methoden in der Lehre beschreibt, welche sich nicht nur dadurch auszeichnen sollten, dass sie digital sind. Dann wären es nur digitale Methoden. Viel wichtiger erscheint es, dass neben der Digitalisierung von analogen Informationen, die durchaus auch analog erfasst werden könnten, nachweisbar positive Effekte auftreten, welche einen weiteren Mehrwert für die Lernenden haben. Wie dieser konkret aussieht, soll an dieser Stelle zunächst offen bleiben und wird später betrachtet. Der zugrunde liegende Effekt, der erzielt werden soll, ist die Lernenden im Umgang mit digitalen Medien vertraut zu machen, wobei dies durch die alltägliche Anwendung zumeist bereits geschehen ist; gleichzeitig gilt es, die Sinne zu schärfen und Informationsfluten und Wahrnehmungsverschiebungen zu erkennen. (vgl. ZACHARIAS 2010, 105)

Dies führt zum Diskurs der Medienkompetenz(bildung) an Hochschulen, der hier als Begriff der Kompetenz des Umgangs mit digitalen Medien zu verstehen ist. Es sei darauf verwiesen, dass mit Medien die o.g. elektronischen und/oder digitalen Medien gemeint sind. Es wird an dieser Stelle zunächst auf den allgemein formulierten Begriff der Medienkompetenz zurückgegriffen, da dieser im Diskurs zur Digitalisierung in Schulen in den meisten Publikationen Verwendung findet. Den Begriff der Medienkompetenz beschreibt auch SPITZER in seinem Buch zur „Digitalen Demenz“, in welchem er das Anerziehen und den Kontakt von Kindern und Jugendlichen zu „digitalen Medien“ wegen des hohen Suchtfaktors und negativer Effekte grundsätzlich ablehnt. (vgl. SPITZER 2012, 310) Dies macht er unter der Annahme, dass unter Medienkompetenz besonders das Vermitteln von Produktwissen (vgl. HARTMANN 2006, 23 ff.) zu verstehen ist, was er mit der aktuellen Lage und den Inhalten (im Jahr 2012) des Fachs Informationstechnik begründet. Die Grundlage der Begrifflichkeit der Medienkompetenz kann jedoch nicht von der herrschenden Praxis her gedacht, sondern muss vielmehr aus der theoretischen Perspektive hergeleitet werden, um ihn anschließend in der Praxis anwenden zu können. Dass ein solcher Informatikunterricht, von dem Spitzer hier ausgeht, nicht der optimalen Situation und dem Lehrplan an Schulen in den meisten Bundesländern entspricht, beschreibt HARTMANN ebenfalls, da stets ein Gleichgewicht von Konzeptwissen und Produktwissen herrschen müsse. (vgl. ebd. 2006, 23) Da Bildung im Bereich der Hochschulbildung viel offener als am Großteil staatlicher Schulen angelegt ist, würde dies hier weniger zu einem Informatikunterricht, als

vielmehr zu einem Seminarangebot „irgendwas mit digitalen Medien“ führen. Da wir auch hier von Erwachsenenbildung und dem Durchdenken von didaktischen Einsatzmöglichkeiten digital(-elektronischer) Medien sprechen, sei das Argument von Spitzer soweit unbegründet, als der gefährliche Suchtfaktor bei der rationalen Bearbeitung solcher Themen vermutlich viel geringer wäre. Andererseits könne man genau auch dieses Thema an der Hochschullernwerkstatt erforschen, um die Auswirkungen vom Einsatz digitaler Medien im Bildungsbereich zu ermitteln. Das spräche besonders für die Bearbeitung solcher Themen an der Hochschullernwerkstatt. Des Weiteren müssten die zukünftigen Lehrer*innen, besonders durch die Allgegenwärtigkeit digital(-elektronischer) Medien im Alltag, selbst sicher mit diesen umgehen können. Eine praktische Auseinandersetzung ist daher unbedingt notwendig.

SPITZER kritisiert, dass es bei der Medienkompetenzbildung nicht um intellektuelle Fähigkeiten, sondern nur um „den Umgang mit vielen Problemen und Fehlern von Produkten der Firma Microsoft [...]“ (ebd. 2012, 311) gehe. Diesem kann durchaus zugestimmt werden, es darf jedoch nicht zum Argument der Abschaffung der Medienkompetenzbildung werden. ZACHARIAS beschreibt diese bspw. mit dem Begriff der Medienbildung und fügt daran auch die Bezeichnungen „Medienkunde“, „Medienerziehung“, „Medienpädagogik“, „Mediendidaktik“, „Medienarbeit“, „Medienpolitik“, „Medienästhetik“ und „Medienkommunikation“ (vgl. ZACHARIAS 2010, 104) an. In dieser theoretischen Herangehensweise plädiert er für den Begriff der Medienbildung, indem er sich auf Argumentationen weiterer Autoren stützt, die besonders betonen, dass es um die „Persönlichkeitsentwicklung“ sowie „Alltags- und Lebensbewältigung“ (ebd., 106) im Sinne der Teilhabe an Kultur und Gesellschaft gehe. (vgl. ebd.) Er grenzt damit die Medienkompetenz ab, bei der es mehr um die Anwendung von digitalen Medien, als um das Hinterfragen und Bewerten gehe. Medienbildung sei demzufolge aufgrund der Potenziale „in Hinblick auf aktive und reflektierende Auseinandersetzungsprozesse“ (ebd., 106) unbedingt notwendig. Damit wird sie dann doch zur, wie SPITZER es nennt, intellektuellen Fähigkeit. Gleichzeitig ist Medienkompetenz jedoch Teil von Medienbildung und daher ebenfalls nicht wegzudenken. Auch ZIERER ordnet in dem Diskurs den Begriff „Medienbildung“ als zentral ein. (vgl. ZIERER 2018, 31) Dabei trennt er ihn eindeutig vom Kompetenzbegriff und verweist auf die Teile der Medienbildung nach Dieter BAAKE, welcher Medienbildung in die vier Felder Medienkunde (Wissen), Mediennutzung (Können), Mediengestaltung (Verbindung von Wissen und Nutzung, um selbst kreativ tätig zu werden) und Medienkritik einteilt. (vgl. ebd., 32) Für den Diskurs der Digitalisierung in (Hoch-)schulen resultiert daraus, dass es eine Ausrichtung mit Blick auf Bildung geben sollte, deren Fokus nicht das Lernen von Tipps und Tricks im Umgang mit digitalen Medien ist, sondern dass er sich auf den Menschen und seine Bildung bezieht, d. h. „nicht nur [...] Wissen und Können zu vermitteln, sondern auch

Herz und Charakter [...] [zu ; d.V.] bilden“. (Bayerische Verfassung, Art. 131 Abs. 1) Bildung ist auch in der Hochschule daher im Sinne einer „Allseitigen Bildung“ zu verstehen, die „die kognitiven, sozialen, ethischen oder kreativen Fähigkeiten“ (RITTELMAYER 2018, 83) eines Menschen in den Blick nimmt. Auch die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hat sich dies zur Aufgabe gemacht und möchte das breite Feld der Digitalisierung in einem Entwicklungsprozess mit dem Konzept des Entdeckenden Lernens verknüpfen. Als Ziel steht dabei das soeben Beschriebene im Fokus: den Studierenden Möglichkeiten zu schaffen, den „Raum“ digital(-elektronischer) Medien mit kreativen Ideen und eigenem Charakter ausfüllen zu können.

3 Entdeckendes Lernen im Raum digital(-elektronischer) Medien

Entdeckendes Lernen ist nicht auf den physischen Raum begrenzt. In Zeiten, in denen die Technisierung im Alltag rasant voranschreitet, muss dies auch im Bereich der Lehre geschehen. Eine starke Vernetzung und damit einhergehende Onlineangebote sind deshalb eine nur logische Folge. Aber auch offline sind PCs, Tablets, elektronische Geräte wie 3D Drucker, Plotter, Kameras und diverse Audiohardware nicht aus einer zeitgemäßen Ausstattung von Lernräumen wegzudenken.

Lernende können mittels digitaler und elektronischer Medien den Horizont nur erweitern, den sie im Bereich des Entdeckenden Lernens haben. Betrachtet man Audio- und Videoausstattung, befindet man sich noch größtenteils weiter im herkömmlich physischen Raum. Die Bearbeitung solcher Aufnahmen hingegen und die Möglichkeiten der Präsentation verlagert diese Probleme jedoch bereits in den ‚neuen‘ oder ‚digitalen‘ Bereich, der häufig über PCs ‚betreten‘ wird. „Erlebnisse und Phänomene, zu deren Bewältigung oder Erklärung vorhandenes Wissen und vorhandene Fertigkeiten nicht ausreichen, machen es offenbar notwendig, dass sich Menschen neues Wissen und neue Fertigkeiten aneignen.“ (SCHOLKMANN 2016, 3) Scholkmann bezieht sich hier auf die Theorien von Piaget und Vygotsky, aber die Mechanismen lassen sich auch im virtuellen Raum wiederfinden, besonders, da die Vielfalt neuer Situationen aktuell rasant steigt (vgl. ebd.).

Stöbern, Entdecken und Anfassen, sowohl mittels Curser als auch halbphysisch über Touchscreens, findet in diesem virtuellen Raum ebenso wie im physischen Raum statt, jedoch ändern sich die Werkzeuge und Tätigkeiten, aber auch die Möglichkeiten. Software ermöglicht beliebiges Manipulieren und Vervielfältigen von Dateien ohne, dass das, woran man arbeitet, ggf. irreversibel verändert wird. Die Vernetzung von Millionen von Menschen, Geräten und Diensten ermöglicht neue Formen von Kooperation und Zugänglichkeit. Voraussetzung ist jedoch das

Abbauen von Ängsten oder Hemmungen, sich mit Technik und Software auseinanderzusetzen.

Im schulischen Bereich wird diese Aufgabe stark in den Informatikunterricht verschoben. Im universitären Bereich hingegen sind häufig schon gefestigte „Meinungen“ über die eigenen Fähigkeiten der Bedienung von Geräten und Computern gefasst. Ein wöchentliches Angebot der Hochschullernwerkstatt sind die Medienspielstunden. Hier ist es erlaubt frei, ohne externe Aufgabenstellung, elektronische, digitale oder virtuelle Medien auszuprobieren, während ein*e Mitarbeiter*in der Hochschullernwerkstatt als Lernbegleiter*in – und bei unbekannten Geräten auch als Tutor*in – zur Verfügung steht. In Gesprächen mit Besucher*innen der Medienspielstunde fiel auf, dass diese Meinungen zu ändern und sich anderer Wege des Lernens zu öffnen, insbesondere Studierenden außerhalb des MINT-Bereichs und jenen, die nicht als „digital natives“ gelten, schwerer fällt. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass wenn einmal ein Zugang gefunden wurde, die Nutzung von Soft- und Hardware keine größeren Hürden mehr darstellt als die anderer Medien.

Innerhalb des virtuellen Raums bieten sich, ähnlich wie im physischen Raum, ebenfalls verschiedene Ansätze des Herangehens an Probleme oder Fragestellungen an. Dies kann u. a. durch online Recherchieren, über visuelle, auditive oder textbasierte Medien geschehen. Es gibt aber auch unterschiedliche Verfahren vom selbst Kreieren derartiger Medien, Algorithmen oder dem Nutzen oder Kombinieren vorhandener. Wie in der virtuellen Welt, in der Entdeckendes Lernen möglich ist, kann dieses auch direkt am Medium selbst stattfinden. Neue Entwicklungen wie edukative Mikrokontroller, Einplatinenrechner mit programmierbaren Hardwareschnittstellen, 3D-Drucker, 3D-Stifte oder 2D-Plotter erlauben der*dem Lernenden, Technologie, Mechanik und Elektronik zu erleben und Fragestellungen zu entwickeln, die sonst durch den Blackbox-artigen Aufbau vieler Maschinen und Prozesse nicht aufkämen. Ein Beispiel hierfür war die Frage nach der Funktion von LED-Matrizen. Dabei wurde eine Matrix gebaut und ein Programm entwickelt, das die Trägheit des menschlichen Auges ausnutzte. Im Verlauf kamen verschiedene weitere Fragen zur Programmierung und zur Physiologie des Auges auf, die zur Lösung führten. Iterative Prozesse im Sinne von try an error sind hierbei typisch.

Nachdem die Möglichkeiten von Technologie und Virtualisierung zwar eine Vielzahl der schon vorhandenen Angebote einer Hochschullernwerkstatt abbilden können, ist jedoch von vornherein zu betonen, dass es nicht möglich ist, die physische und virtuelle, digitale oder elektronische Hochschullernwerkstatt als separierte Werkstätten zu sehen, die man untereinander austauschen oder ersetzen kann. Vielmehr sollten diese Dimensionen einer Lernwerkstatt einander ergänzen.

4 Das Projekt „Medienteam“ in der Hochschullernwerkstatt

4.1 Das Feld digital(-elektronischer) Medien in der Hochschullernwerkstatt

Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften hat es sich, wie oben beschrieben, zur Aufgabe gemacht, das Feld digital(-elektronischer) Medien im Hochschulkontext weiter auszubauen. Dazu wurde im Jahr 2017 ein Medienteam gegründet, das den Lernenden und Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt Möglichkeiten bietet, sich selbst mit den digital(-elektronischen) Medien zu beschäftigen und für sich persönlich Neues auszuprobieren. Damit einher ging die Auswahl und Anschaffung geeigneter Geräte und Materialien, die eine kreative Auseinandersetzung mit digital(-elektronischen) Medien ermöglicht. Neben der Anschaffung von 3D-Drucker und dazu passendem Filamenten, sowie Plotter, Kameras, Audio-Equipment, Video-Schnitt-PC und kleinen Platinen zur Hardware-Programmierung, die zum Teil didaktisch aufbereitet sind, ging es besonders darum, die bestehenden Lernmöglichkeiten mit den digital(-elektronischen) Medien zu verknüpfen. Dazu wurde der Montessori-Raum inhaltlich erweitert und auch zum Medienlabor umgestaltet. Er erhielt einen Schreibtisch mit PC und einen Schrank voller Möglichkeiten, das Feld digital(-elektronischer) Medien zu entdecken.

Neben der Verwendung der Gegenstände als Werkzeuge zur Umsetzung der Projekte geht es nun darum, weitere Nutzungsmöglichkeiten kennenzulernen. Hierzu wurden und werden in der Hochschullernwerkstatt Workshops angeboten, in denen Studierende, Dozierende und Interessierte mit Mitarbeiter*innen des Medienteams sich mit diesen Möglichkeiten beschäftigen und Ideen entwickeln, wie beispielsweise digital(-elektronische) Medien einen Mehrwert innerhalb der Lernprojekte bieten können. Das Semesterprogramm setzte mit dem Schwerpunkt auf die digital(-elektronischen) Medien über zwei Semester einen Fokus auf den Wandel, der durch das Engagement des Medienteams in der Hochschullernwerkstatt initiiert wurde. Im Mittelpunkt stand dabei, das „Lernen über“ mit dem „Lernen mit“ digital(-elektronischen) Medien zu verknüpfen.

Aber nicht nur das „Neue“ sollte hierbei Beachtung finden, sondern die Verknüpfung von bestehenden Ansätzen und wie diese nun mit den digital(-elektronischen) Medien ergänzt werden können, sodass ein besonderer Mehrwert entsteht, der sich je nach Medium ganz unterschiedlich gestalten kann. Die Frage „Was bringt's?“ steht also bei allem Tun und Denken im Mittelpunkt. Der Einsatz der digital(-elektronischen) Medien wurde auch in der internen Arbeit der Hochschullernwerkstatt erweitert. Hierbei erhielten verschiedene online-Tools Einzug in die alltägliche Arbeit. Darunter zählt auch die open source Plattform *Nextcloud*, die es ermöglichen soll, neben gemeinsamer Terminfindung und Kommunikation auch die Nutzung gemeinsamer Dateien auf einem unkomplizierten Wege zu verwalten.

Um mit Student*innen und Dozent*innen in Kontakt zu treten, hat die Hochschullernwerkstatt mit dem Medienteam einen Meetingpoint geschaffen. Wöchentlich stehen hierbei zu einem festen Termin Mitarbeiter*innen unterstützend zur Verfügung. Diese festen Termine haben sich als Medienöffnungszeit etabliert. Es werden hierbei zum Teil gezielte Angebote vorbereitet, die sich mit einem konkreten Sachverhalt beschäftigen. Andererseits stellt der wöchentliche Termin der *Medienspielstunde* einen Raum zum Ausprobieren bereit. Jede*r ist eingeladen, sich mit dem vorhandenen Angebot an digital(-elektronischen) Medien auseinanderzusetzen und ihren*seinen eigenen Lernprozess in diesem Feld weiterzuführen. Die Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt stehen hierbei beratend zur Seite, wenn dies notwendig bzw. gewünscht ist. Dieses offene Angebot bestärkt die Teilnehmer*innen, sich selbstständig mit digital(-elektronischen) Medien zu beschäftigen. Dies wird besonders betont, da häufig festgestellt wurde, dass Menschen, die sich bisher weniger mit der ‚Materie‘ auseinandergesetzt haben, Ängste oder Bedenken haben, etwas falsch machen zu können. Dies ist jedoch, besonders in diesem Rahmen, gar nicht möglich, da es vorrangig um das Verstehen der Möglichkeiten, das Verfolgen eigener Fragestellungen und den eigenen Lernprozess geht – egal, mit welchen Vorkenntnissen.

Durch die Europäische Lernwerkstattentagung im Jahr 2018 mit dem Titel „Materialisiert und mediengestützt. Chancen und Grenzen neuer Medien in der Lernwerkstattarbeit“, die durch das Medienteam der Hochschullernwerkstatt der Erziehungswissenschaften der MLU Halle-Wittenberg begleitet wurde und in den Räumlichkeiten dieser stattfand, konnte der Diskurs über digital(-elektronische) Medien im Lernwerkstättenbereich besonders in den Fokus gerückt werden. Hierbei stand auch die Frage nach Sinn und Unsinn von 3D-Druckern, mini Robotern, VR-Technik und Graphik-Pads im Raum. Bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen digital(-elektronischen) Medien konnte in selbstgesetzten Szenarien festgestellt werden, dass eine persönliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Geräten sehr wichtig ist, um im eigenen Lernprozess voran zu kommen und die Fähigkeit zu erhalten, die Möglichkeiten, die durch den Einsatz digital(-elektronischer) Medien entstehen, einordnen zu können. Auch konnte die Teilnahme und Gestaltung einzelner Sessions des Medienteams zur 13. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten 2020 an der PH in Wien ähnliche Ergebnisse durch Beobachtungen liefern.

Ein wichtiger Bereich ist zudem die individuelle Unterstützung der Arbeit des Medienteams. Die Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt sind im ständigen Kontakt zu Dozent*innen und beraten bei der Umsetzung digital(-elektronischer) Methoden in Seminaren. Dies ist aber nicht im Sinne eines Dienstleistungsangebots angelegt, sondern soll die Dozent*innen unterstützen, auch ihren eigenen Lernprozess im Feld der digital(-elektronischen) Medien voranzubringen. Ebenso gibt es individuelle Beratungsangebote für Student*innen bei der Umset-

zung eigener Projekte und Seminargestaltungen. Für diesen Bereich wurde auch die Ausleihe einzelner Geräte ermöglicht, sodass die Projekte nicht nur in den Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt, sondern auch an anderen Orten, zu Hause, bei den Student*innen oder am Seminarort, umgesetzt werden können. Auch die Verwendung beim Einsatz außeruniversitärer Projekte sollte möglich sein, da dies den eigenen Verstehenshorizont im Feld digital(-elektronischer) Medien erweitern kann.

4.2 Zaiko: Entdeckender Suchprozess digital abgebildet

Im Zuge der „Digitalisierung“ in der Hochschullernwerkstatt hat das Medienteam sich dazu entschlossen, die Suche nach Materialien und den Ausleihprozess durch die Software „Zaiko“ zu realisieren. Ziel sollte es sein, den Ausleihprozess in eine papierlose Form umzuwandeln, einen Überblick über das Inventar zu ermöglichen und das Inventar der Hochschullernwerkstatt online den Studierenden zur Verfügung zu stellen, ohne dabei auf das hochschullernwerkstatt-spezifische „Stöbern“ und „Entdecken“ zu verzichten.

Deshalb wurde zum einen eine Datenbank angelegt, die das gesamte Inventar beinhalten soll und die die Ausleihe verwaltet, und zum anderen ein semantischer Suchalgorithmus entwickelt, der nicht, wie herkömmliche Inventarsuchen, textbasiert funktioniert, sondern passende und ähnliche Gegenstände findet, angepasst an die Bedürfnisse der Suchenden.

„Semantische Technologien helfen die Suche erheblich zu verbessern, indem sie Wissen formal und somit maschineninterpretierbar beschreiben. [...] Es erlaubt [...] die Beantwortung komplexer Anfragen, da die Suchworte nicht nur als eine Zeichenkette aufgefasst und mit anderen Zeichenketten verglichen, sondern semantisch (d. h. mit Hilfe formaler Semantiken) interpretiert werden.“ (DENGEL 2012, 232) Eine solche Anfrage kann bspw. sein: „Material zum Thema Wasser für motorisch eingeschränkte Schüler*innen“, anstelle der Verschlagwortung des Materials mit Tags wie „Wasser“ und „motorisch eingeschränkt“ zu suchen. Der Algorithmus versucht zu interpretieren, was passend ist, indem er Materialien zeigt, die nach derartigen Anfragen ausgewählt wurden.

Zaiko „lernt“ währenddessen dazu, indem es die Ergebnisse an das Suchverhalten der Benutzer*innen anpasst. Materialien und Sucheingaben werden dabei in einer Vielzahl von relevanten Dimensionen bewertet und im Anschluss werden die Ergebnisse von der besten Bewertung absteigend angezeigt.

Es ist damit möglich, Gegenstände, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun haben, aber von Lernenden gerne kombiniert oder für bestimmte Zwecke genutzt werden, zu finden, ohne dass zuvor ein Zweck oder eine Verwendung dafür festgelegt werden musste. Ebenso können hier Dimensionen von thematischen Zuordnungen über abstrakte Dimensionen wie Zugänglichkeit mit Handicaps bis

hin zu spezifischen Dimensionen für die Lehre betrachtet werden, was in anderen Suchvorgängen nur schwer umsetzbar ist.

Die Suchfunktion assoziiert die Suchbegriffe der Nutzer*innen somit mit den Gegenständen und nicht mit Tags, die zuvor durch die Hochschullernwerkstatt festgelegt wurden. Dies kann zu unvorhersehbaren Assoziationen führen, die aber von den Benutzer*innen als intuitiv angesehen werden.

Die Hochschullernwerkstatt bietet darüber hinaus im Zuge der Corona-Pandemie eine Online-Abbildung ihrer Regale in Form einer Website an, wodurch man sehr nah an der Realität ist und eine kontaktlose Ausleihe erst realisiert.

Zaiko ermöglicht den Studierenden und Dozierenden damit, die Hochschullernwerkstatt online entdeckend zu erkunden, auch wenn die Anwesenheit in den Räumlichkeiten aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist.

5 Fazit und Ausblick

Digital(-elektronische) Medien spielen überall eine Rolle. In vielen Momenten des Alltags sind sie fester Bestandteil, somit auch in der Arbeit der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie sollen hierbei nichts Besonderes sein, sondern sich als Normalität im Lerngeschehen einbinden. Daher ist die Hochschullernwerkstatt auch weiterhin auf dem Weg, die digital (-elektronischen) Medien als Teil des Ganzen und nicht als Besonderheit bei Fragestellungen und in persönliche Projekte zu integrieren. Sie will Menschen ermutigen, Neues zu wagen und das Lernen auf andere Arten zu bereichern. Diese Medien haben in vielen Fällen einen weiterführenden Nutzen, dienen als Werkzeug, können aber auch den Verstehenshorizont im Feld digital(-elektronischer) Medien erweitern. Die Hochschullernwerkstatt geht weiter einen digitalen Weg, der wie selbstverständlich mit den analogen Wegen korrespondiert. Für die Hochschulentwicklung zeigt sich die Hochschullernwerkstatt als ein Raum, der zum Ausprobieren neuer Wege besonders gut inspirieren kann. Hier ist Zeit und Platz, sich selbst im Rahmen der vielfältigen Möglichkeiten auszuprobieren und anschließend Konzepte zu entwickeln, die gemeinsam mit anderen einen modernen Lernweg, der von digital(-elektronischen) Medien begleitet ist, beschreiben.

Literatur

Bayerische Verfassung, Art. 131 Abs 1.

BELWE, Katharina (2008): Neue Medien – Internet – Kommunikation. Editorial. In: APUZ (AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE) 39/2008 (auch im Internet: <https://www.bpb.de/apuz/30958/editorial>).

BUROW, Olaf-Axel (2019): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim Basel: Beltz.

- COMPUTERWOCHE (2019): Internet of Things (IoT). Im Internet: <https://www.computerwoche.de/k/internet-of-things-iot,3528>.
- DENGEL Andreas (2012): Semantische Suche. In: DENGEL Andreas (Hrsg.): Semantische Technologien. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- ENDBERG, Manuela; ROLF, Nicole & LORENZ, Ramona (Hrsg.) (2018): Schule digital. Handreichung zur schulischen Medienarbeit. Münster: Waxmann.
- FRANZETTI, Claudio (2019): Essenz der Informatik. Heidelberg: Springer Vieweg.
- HARTMANN, Werner; NÄF, Michael & REICHERT, Raimond (2006): Informatikunterricht Planen und Durchführen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- HUNNESHAGEN, Heike (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
- KNAUS, Thomas & ENGEL, Olga (Hrsg.) (2016): Wi(e)derstände. fraMediale Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. (Bd. 5), München: kopaed.
- SCHOLKMANN, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In: BERENDT, Brigitte; FLEISCHMANN, Andreas; SCHAPER, Niclas; SZCZYRBA, Birgit; WIEMER, Matthias & WILDT, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 1-36.
- SOFOS, Alivisos & KRON, Friedrich W. (2010): Erfolgreicher Unterricht mit Medien. Mainz: Logophon.
- SPITZER, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- WINTER, Heinrich (1991): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- ZACHARIAS, Wolfgang (2010): Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0, München: kopaed.
- ZIERER, Klaus (2018): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich, Hohengehren: Schneider.

Alexandra Ritter und Michael Ritter

Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft

Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende

Zusammenfassung

*Betritt man die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, fallen der aufmerksamen Betrachter*in einige exotisch anmutende und an vergangene Zeiten erinnernde Utensilien auf. Eine große Rollenpresse, Klappflügelpressen und hölzerne Setzkästen mit silbrig schimmernden kleinen und großen Buchstaben – sie sind Bestandteile einer Schuldruckerei, die in der Hochschullernwerkstatt installiert ist und regen Gebrauch findet. Doch muss man sich im 21. Jahrhundert wohl fragen: Ist die Schuldruckerei nicht ein längst überholtes Arbeitsmedium? Die didaktischen Fachzeitschriften sind voll von den Möglichkeiten medialen Lernens, von digitalen Angeboten, interaktiven Whiteboards, etc. Eine Schuldruckerei nutzt technische Bedingungen, die zu Gutenbergs Zeiten sicherlich revolutionär waren, die unser Land und unsere Kultur geprägt haben, die aber im Zeitalter der Omnipräsenz digitaler Medien fehl oder zumindest anachronistisch am Platze wirken. Diesem Gedanken kann man sich bei oberflächlicher Betrachtung nicht entziehen. Warum ist die Hochschullernwerkstatt also mit einem solchen Arbeitsmittel ausgestattet, das mehr dem Nostalgieempfinden reformpädagogischer Schulen als den tatsächlichen Bildungs Herausforderungen der Gegenwart entsprungen zu sein scheint? Ausgehend von dieser Frage zeigt der Beitrag die Hochschullernwerkstatt als einen besonderen Ort, an dem die Freinet'sche Schuldruckerei für Studierende und Kinder zum Gewinn werden kann.*

1 Einleitung



Abb. 1: Die beweglichen Lettern der Schuldruckerei

Eine Lernwerkstatt gilt als Ort des entdeckenden und forschenden Lernens (vgl. SCHNEIDER 2008, 5). Hier stehen nicht klassisch deduktive Verstehenswege im Mittelpunkt; nicht das rationale und im gebundenen Lernprozess angeleitete Einsehen. Der Weg des Lernens verläuft hier – bildlich gesprochen – über die Hand durch das Herz hin zum Verstand (vgl. RUPPRECHT 2008, 12). In diesem Sinne ist durch die Nutzung der Druckerei die produktive Auseinandersetzung mit dem ursprünglichen Handwerk des Buchdrucks, oder zumindest einer angenäherten Form, möglich und folgt dem didaktischen Prinzip Célestin Freinets: „Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen, sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit.“ (C. FREINET in BOEHNCKE & HENNIG 1980, 21f.)¹ Die jahrhundertealte Kultur des Buchdrucks ist ein Teil unserer Schriftwelt. Nun klingt aber im Begriff ‚Schuldruckerei‘ schon an, dass dieses Arbeitsmittel im schulischen Kontext verortet ist und sich somit nicht primär an Erwachsene richtet. In der Hochschullernwerkstatt ist es ein Werkzeug für Kinder, die die Möglichkeit haben, gemeinsam mit Studierenden des Lehramts an Grundschulen (bzw. des Lehramts Förderpädagogik) daran zu arbeiten.

In unserem Beitrag wollen wir die eingangs aufgeworfenen Fragen der Zeitgemäßheit der Schuldruckerei noch einmal aus deutschdidaktischer Sicht diskutieren,

1 <http://www.schuldrucker.de/zitate.html> [Stand: 06.10.2014]

dieses Arbeitsmittel als inklusiven Erfahrungsraum für Kinder und Studierende vorstellen und im Kontext der Hochschullernwerkstatt systematisch verorten.

2 Zeitgemäß?!

Als der französische Reformpädagoge Celestin Freinet vor circa 100 Jahren eine Druckerei in seine kleine Dorfschule holte, war er zwar nicht der erste Lehrer, der auf diese Idee kam, aber in seinem Konzept der *l'école moderne française*, der modernen französischen Schule, nahm dieses Arbeitsmittel bald einen zentralen Platz ein (vgl. FREINET 1995). Den Kindern in seiner Schule wollte Freinet die Möglichkeit eröffnen, ihre eigenen Erfahrungen in Worte zu fassen, in kleine Texte zu kleiden. ‚Freien Ausdruck‘ nannte er diese Tätigkeit. Die entstandenen Texte wurden anschließend auf der Druckerei gedruckt, womit sie in den Augen der Betrachter*innen eine vielfältige Aufwertung erfuhren. Man bedenke, zu dieser Zeit war das gedruckte Wort etwas Besonderes; seine Herstellung dem einfachen Menschen nicht möglich. Es verbanden sich eine Autorität und ein Herrschaftsanspruch damit, den Freinet in seiner freiheitlichen Pädagogik aufzulösen versuchte. Für ihn war das Drucken einerseits eine Möglichkeit, die Texte der Kinder aufzuwerten und dem eigenen Tun damit nachhaltig Bedeutung zu verleihen; was wiederum positiven Einfluss auf die Haltung der Kinder dem Lernen gegenüber ausüben sollte. Andererseits begriff er diese Arbeit jedoch auch als aktive Demokratieerziehung, denn er wollte Kindern die Machart des Gedruckten vor Augen führen und damit ihren formimmanenten Geltungsanspruch in Frage stellen. Kinder sollten sich als Träger einer äußerbaren Meinung erleben, die sich in den Formen der Herrschenden, im gedruckten Wort, kommunizieren lässt. Was hier sehr kämpferisch klingt, war in der Schule Freinets Alltagspraxis. Der freie Ausdruck, das Drucken und die Korrespondenz mit anderen Klassen in anderen Teilen des Landes sind nur kleine Beispiele für diesen pädagogischen Anspruch. In den letzten 100 Jahren hat sich viel verändert. Gedruckte Schriften aller Art haben eine inflationäre Verbreitung erfahren. Jeder kann heute mit einfachsten Mitteln selbst gedruckte Sprache erzeugen. Boulevardpresse und Internet haben längst den Eindruck zerstört, der von der Handschrift abgelösten Druckschrift wohne ein autonomer Geltungsanspruch inne. Vielmehr besinnen wir uns heute eher wieder auf die Handschrift – gerade in der Schule – betonen ihre Bedeutung und suchen nach Formen, diese auch materiell individualisierte Ausprägung des Schriftgebrauchs zu sichern. Da scheinen die soeben genannten Argumente tatsächlich anachronistisch, und es ist mit der Zeitgemäßheit der Schuldruckerei nicht sehr weit her.

Roman Mangold, Mitglied im Arbeitskreis Schuldruckerei, hat einen ganzen Katalog an Argumenten für die Arbeit mit Kindern an der Schuldruckerei zusammengestellt (vgl. MANGOLD 2001). Hier kann man zum Beispiel lesen, die Schuldruckerei fördere den sprachlichen Ausdruck, schule die Motorik, fördere die Rechtschreibung, die Kommunikation, soziales Handeln, u.v.a.m. (vgl. ebd.). Drei weitere Aspekte scheinen darüber hinaus gerade aus deutschdidaktischer Perspektive noch wichtig zu werden:

2.1 Intensive Sprachbegegnung

Kinder, die einen eigenen Text auf der Druckerei setzen und drucken, profitieren heute besonders von der veränderten Stellung der Druckerei im schriftkulturellen Alltag. Was sie hier erleben, ist ein extrem verlangsamtes und mühsames Schreiben. Was die geübte Hand in wenigen Schwüngen und der Computer mit einigen Tastenberührungen leistet, stellt sich an der Druckerei als ein Suchen, Sammeln, Anordnen, wiederholtes Prüfen, Gruppieren, Vorbereiten und Umsetzen, also als ein langwieriger und vielschrittiger Prozess dar, der auch versucht, alle Kinder einzubinden und ein Lernen an der gemeinsamen Sache ermöglichen kann (vgl. Naugk et al. 2016, 52). Im Laufe dieser zerdehnten Arbeit setzen sich die Kinder intensiv mit der Gestalt ihrer Texte auseinander, mit ihrer Struktur in Buchstaben und Wörtern, mit der Bedeutung und Stellung dieser Wort- und Textbausteine, mit ihrer Form und Materialität. In dieser langsamen Rekonstruktion des Textes – denn den gibt es ja bereits, er wird nur für den Druck noch einmal (ab) geschrieben, mit den Lettern der Druckerei – finden sich automatisch und ohne pädagogisch-didaktische Intervention vielfältigste Anlässe des Nachdenkens und Erkundens von Sprache und ihrem Abbild in der Schrift. Metasprachliche Reflexion begleitet den Prozess und erzeugt Sprachbewusstheit.

2.2 Norm und Gestalt

In diesem Vorgang geraten auch die in der Schule oft so schwer zu vereinbarenden Dimensionen der Schriftsprache, der Inhalt, die Norm und die Materialität in den Blick. Eine Idee, von Kindern in Worte gekleidet und in einem Text aufgeschrieben, spiegelt einen Ausschnitt der Denk- und Vorstellungswelt des Kindes wider. Diese wichtige Erfahrung, etwas von persönlichem Belang aufschreiben zu können, dem Gedanken Beständigkeit zu verleihen und ihn auch materiell sichtbar zu machen, gehört zu den Schlüsselmomenten erfolgreichen Schriftspracherwerbs. Diese Erfahrungen werden allerdings überlagert von der zu Beginn einer Schreibbiografie noch schwer zu händelnden Normdimension der Schrift, z. B. der Orthografie oder der Schriftform. Auch wenn Schriftspracherwerbskonzepte nach immer neuen Wegen suchen, Inhalte zu würdigen und dennoch Normen zu entwickeln, bleibt dieser Balanceakt ein schwieriger. Der Entwurf kann

noch nicht allen Normen genügen. Wie mühsam und wie schwer einsichtig ist es dann, den Entwurf noch einmal abzuschreiben, zu überarbeiten, den Normen einer ‚Erwachsenenschreibweise‘ anzupassen; was doch notwendig erscheint – uns Erwachsenen jedenfalls.

Beim Drucken stellt sich diese Frage nicht. Hier ist die formale Überarbeitung nicht mühsamer Zusatz, sondern notwendiger und einsichtiger Schritt auf dem Weg zum Text. Denn es ist Kindern absolut plausibel, dass ein gedruckter Text natürlich einer anderen Norm genügen muss. Der handschriftliche Entwurf wird – durch die mediale Differenz – auch als solcher in seiner Manuskriptartigkeit erkannt, und der Überarbeitungsvorgang zwischen Entwurf und Drucklegung als Zwischenschritt viel natürlicher begriffen. Der optisch normierte Text legt auch die Normierung auf anderer Ebene nahe. Nicht als Gängelei, sondern im Sinne eines schriftimmanenten Anspruchs. Das heißt noch nicht, dass der Griff zum Wörterbuch nun voller Vorfriede auf den Korrekturvorgang beschwingt vollzogen wird. Viel wichtiger ist aber, dass dem Überarbeitungsvorgang auch in der Wahrnehmung der Kinder eine andere Relevanz zugestanden wird. Er wird in den Produktionsprozess einbezogen, als Teil dessen, und verliert seinen so oft erlebten Charakter einer ungeliebten Zusatzaufgabe.

2.3 Teilhabe an schriftkultureller Praxis

Doch es sind nicht nur die kognitiven Grundfunktionen der Literalität, die durch die Arbeit mit der Druckerei Unterstützung erfahren. Diese Tätigkeiten erweitern auch die kindlichen Schreiberfahrungen um ganz wesentliche Dimensionen. In der Schule steht der Erwerb einer Kulturtechnik mit ihren vielen Facetten im Mittelpunkt.² Die Kulturtechnik gerät dabei jedoch allzu oft zum Lerngegenstand; eine Reduktion auf Kosten des Sinns. Die Druckerei vermittelt nicht nur persönlich bedeutsame Schreiberfahrungen – die sind bereits beim handschriftlichen Entwurf deutlich geworden. Die Druckerei greift das persönliche Schreibprodukt auf und übersetzt es in eine andere mediale Qualität. Der Text bleibt nur scheinbar der gleiche. Er verwandelt sich in seiner Form. Das vorher noch auch materiell individuelle Produkt wird von seinem*seiner Autor*in entfremdet. Es passt sich einer allgemeingültigen Optik an; gerät in seiner Medialität überpersönlicher, wie es dem Schreiben generell zu eigen ist. Der intime Gedanke wird objektiviert; nur gerät dieser Prozess beim Drucken sehr viel weitreichender. Ergebnis ist ein Werk, das sich einerseits als Schriftwerk einordnen lässt, in eine Tradition der Schrift, die kulturbestimmend ist. Damit ist es auch ein Beitrag zur Schrift-

2 Im Lehrplan Deutsch für Grundschule in Sachsen-Anhalt ist in diesem Kontext beispielsweise von einer vielseitigen Lese-, Schreib- und Gesprächskultur die Rede (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007, 6). Äquivalente Ansprüche und Formulierungen finden sich auch in den institutionellen Rahmenbestimmungen der anderen Bundesländer.

kultur. Andererseits bleibt es aber offensichtliches Erzeugnis seines Schöpfers, der Inhalt, Sprache und Form selbst gestaltet hat. Der mühsame Prozess der Formgebung lässt diesen Moment der Wahrnehmung des fertigen Produktes zu einem einzigartigen Moment werden. Die ästhetische Qualität des verfassten Textes, der beglickende Moment der fertigen Arbeit, die abschließende Begegnung mit dem Text, lässt diesen fremd und vertraut gleichermaßen erscheinen; das zeigen auch Erfahrungen aus Druckprojekten. Der Text hat nun eine Mittler- und Brückenfunktion erhalten, zwischen Individuum und Kultur. Er hat auch eine ganz eigene Poetizität entwickelt, die maßgeblich mit seiner Materialität zusammenhängt. Entwicklungsprozesse im Spannungsfeld von *Individuierung* und *Enkulturation* fasst Ludwig Duncker den Bildungsbegriff im Rahmen seiner theoretischen Fundierung des ‚Lernens als Kulturaneignung‘ (vgl. DUNCKER 1994). Einem solchen Bildungsverständnis ist die Schuldruckerei verpflichtet. Das macht sie aus unserer Sicht in Zeiten kurzatmiger Bildungshektik und ständig noch zu vereinfachender Lernbegriffe zu einem Werkzeug, das weit mehr als den Schriftspracherwerb zu unterstützen vermag. Die Druckerei ist für alle da, und sie vermittelt jedem*jeder, der*die daran arbeitet, wertvolle Schrifterfahrungen. Die Druckerei in der Hochschullernwerkstatt ist ein Arbeitsmedium, das Nachhaltigkeit verspricht.

3 Der Prozess des Druckens

Entlang den Phasen eines solchen Druckprojekts sollen an dieser Stelle die Erfahrungsräume für Kinder und Studierende erörtert werden.



Abb. 2: Den eigenen Text schreiben

3.1 Phase I: Der eigene Text

Ziel der durchgeführten Druckprojekte ist die Herstellung eines Buches für jedes Kind mit den selbstgeschriebenen und gedruckten Texten aller Kinder der Klasse. Dieser mehrstufige Prozess wird den Kindern oft erst im Laufe des Projekts bewusst. Er ist mit Mühen und Anstrengungen verbunden. Dabei verändert sich aber auch die Wahrnehmung von Büchern und deren Umsetzung und die Wertschätzung derselben. Das Handeln erweitert die Schrifterfahrungen in neuen Zusammenhängen.

Ausgangspunkt der Arbeit mit der Schuldruckerei sind kindliche Schreibprodukte, die angeleitet von den Studierenden entstehen. Für die Projekte werden vorrangig kreative Schreibimpulse, meist zu einer literarischen Vorlage, gewählt (vgl. KOHL/RITTER 2019). Oft werden Bücher oder poetische Texte mit Baumustern vorgestellt, die von den Kindern variierend als Schreibvorlage genutzt werden können (vgl. A. RITTER 2013). Dabei stellt die Länge des Textes immer wieder eine Herausforderung dar. Damit in dem Projekt jedes Kind ein eigenes Buch mit selbst gedruckten Texten erhalten kann, dürfen diese nicht zu lang sein. Dieser äußere Anspruch an die Textform wiederum hat den Vorteil, dass die Kinder verdichten und mit wenigen Worten schreiben, weshalb oft poetische oder nachdenkliche Texte entstehen.

Sagt der Krebs: „Ich bin da, um die kleinen Fische zu beschützen!“

Sophia, 4. Klasse

Der Kamin sagt: „Ich bin da, um euch zu wärmen und meine Wut am Feuer auszulassen!“

Maud, 7. Klasse

Der Clown sagt: „Ich bin da, weil ich so bunt bin.“

Sophie, 2. Klasse

Das Osterei sagt: „Ich bin auf der Welt um gefunden zu werden.“

Heinrich, 3. Klasse³

Die Texte, die in Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Die große Frage“ von Wolf ERLBRUCH (2007) entstanden sind, zeigen die poetische Dimension der knappen Textform. Sie machen aber auch deutlich, dass Kinder unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Voraussetzungen diese Aufgabe bewältigen können. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder mit einem*einer Partner*in gemeinsam

3 Didaktisch-methodische Hinweise zum zugrunde liegenden Schreibimpuls und eine Zusammenstellung möglicher weiterer ‚drucktauglicher‘ Schreibenlässe findet sich z. B. unter: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/lernwerkstatt/pdf/Schreibimpulse.pdf> [Stand: 10.10.2014]

schreiben, um das soziale Miteinander, das kooperative Lernen, aber auch die literarische Geselligkeit (vgl. MATTENKLOTT 1979) bei der Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe zu fördern.

Für die Studierenden gibt dieser Teil des Druckprojekts Spielraum für eigene Gestaltungen. Selbst konzipierte Schreibimpulse können hier gemeinsam mit den Kindern erprobt werden. Dabei spielt die Inszenierung der literarischen Vorlage eine entscheidende Rolle. Über einen Zugang durch Vorlesen, szenische Umsetzungen oder interaktive Elemente, die die Kinder in die Erstlektüre aktiv einbinden, muss in der Gruppe der Studierenden entschieden werden. Dabei erleben die Studierenden gleichzeitig auch selbst produktive Umgangsformen mit Texten. Methodische Möglichkeiten im Umgang mit Texten werden erkennbar.

„Beim Vorlesen der Geschichte war es sehr schön, in die gespannten Gesichter der Kinder zu schauen.“, schreibt eine Studentin nach ihrem Druckprojekt.⁴ Auch Wirkungen und Effekte von Inszenierungen werden wahrgenommen und reflektiert.

Die Kinder werden von den Studierenden auch beim Schreiben begleitet. Während bei ersten Klassen häufig Texte diktiert werden, schreiben ältere Kinder je nach Schreibimpuls und Zugang zur Schreibaufgabe ihren Text mit ihren Partner*innen selbst auf. Die Studierenden sind an dieser Stelle Beobachter*innen und Berater*innen der Kinder. Sie helfen bei Unsicherheiten in der Schreibweise eines Wortes oder beraten, wenn Gruppen unentschlossen sind bzw. sich nicht auf einen Text einigen können. Die Studierenden haben auch die Möglichkeit auf Falschschreibungen hinzuweisen, denn der Anspruch ist es, dass das fertige Buch auch den Normen der Rechtschreibung genügt. Hier wird die Überarbeitung des Textes in einen übergeordneten Kontext – das Herstellen eines gedruckten Buches – gestellt und zeigt sich als sinnvolle Tätigkeit; anders als das Korrigieren von Fehlern im Rahmen einer Diktatberichtigung.

⁴ Dieses und die folgenden Zitate sind Projektdokumentationen der Studierenden entnommen, die den Autor*innen vorliegen.



Abb. 3: Buchstabe für Buchstabe entsteht der Text

3.2 Phase II: Den Text setzen

In der Phase II setzen die Kinder Wort für Wort ihres Textes aus einzelnen Zinkbuchstaben zusammen. Dabei müssen sie spiegelverkehrt setzen, damit die Buchstaben auf dem Druck richtig zu sehen sind. Zu diesem Zweck arbeiten die Kinder mit Setzbänken und Setzrähmchen für die Zeilen. Ist ein Wort auf der Setzbank aufgebaut, wird es in das Setzrähmchen übertragen. Die für den Schriftspracherwerb ausgesprochen wichtigen Erfahrungen des Wortaufbaus werden praktisch erfahren und erprobt. So entsteht Wort für Wort und Zeile für Zeile der Text in einer Form, die durch die Druckbuchstaben gut lesbar und gleichmäßig erscheint, anders als die kindlichen Versuche mit der Schreibschrift. Gerade Kinder mit einer schlecht lesbaren Handschrift empfinden die Druckschrift als besondere Würdigung ihres Textes. In dieser Phase kann ebenfalls noch einmal eine Überarbeitung des Textes notwendig werden; z. B. wenn die Kinder erkennen, dass ihr Text nicht auf das Blatt passt. Außerdem gilt es wieder nach Setzfehlern Ausschau zu halten. Die Studierenden agieren in dieser Phase erneut als Beobachtende und Unterstützende*. Sie helfen ggf. den Kindern, die passenden Buchstaben in den Setzkästen zu finden und kontrollieren die richtige Umsetzung des Textes. Dabei schreibt eine Studierende: „An der ‚Setz-Station‘ konnten wir beobachten, dass die Kinder, trotz ihres (unterschiedlichen) Lernstandes, sich schnell alle nötigen Buchstaben zusammensuchten und für sich neue Buchstaben erkannten.“ Beson-

ders die Selbstständigkeit, mit der die Kinder hier arbeiten können, wirkt auf die Studierende beeindruckend. Es geht weniger um ein Vermitteln von Buchstabenkenntnissen als um entdeckendes Lernen.



Abb. 4: Farbe auftragen zum Drucken

3.3 Phase III: Den Text drucken

Beim Drucken werden zunächst die Zeilen in der richtigen Reihenfolge auf eine Rollenpresse gelegt und mit Magneten fixiert, so dass ein Druckstock entsteht. Nach dem Auftragen der Farbe, dem Blattauflegen und dem ersten Druckabzug folgt zunächst eine weitere Korrektur des gedruckten Textes. Die Kinder prüfen, ob ihr Text sowohl in der Reihenfolge der Zeilen als auch in Umsetzung der Wörter und Buchstaben fehlerlos ist. Ggf. wird an dieser Stelle noch einmal korrigiert. Nun können die Abzüge für das Buch – entsprechend der Anzahl der Kinder – gedruckt werden. Gerade hier zeigt sich noch einmal die Notwendigkeit der kooperativen Partnerarbeit der Kinder. Sie teilen sich die Vorgänge (Farbe auftragen, Blatt auflegen, Druckabzug) auf, um so möglichst effizient, sauber und zügig arbeiten zu können. Dabei wechseln die Kinder zwischen den einzelnen Aufgaben, so dass alle Arbeitsschritte von allen Kindern ausprobiert werden können. Die Studierenden reflektieren diesen Aspekt folgendermaßen: „Unser Projekt war als ganzheitliche Lernform angelegt. Auch hier konnten wir unser Ziel erreichen und die Kinder nicht nur im Erwerb der Schriftsprache unterstützen, sondern auch

ihre sozialen Kompetenzen ein Stück weit schulen.“ Auch die nachfolgenden Arbeitsschritte, das Säubern und Zurückordnen der Buchstaben, wird notwendig und somit sinnhaft für die Kinder, weil nachfolgende Gruppen sonst keine Buchstaben zum Setzen ihres Textes haben.



Abb. 5: Der Bucheinband entsteht

3.4 Phase IV: Illustrationen drucken/Deckblatt gestalten

Neben dem Setzen des Textes spielt auch die Gestaltung des Buches bei den Druckprojekten eine große Rolle. Zum einen können die Kinder mit Hilfe eines einfachen Hochdruckverfahrens mit Milchrütenmaterial zu ihrem Text Illustrationen drucken. Zum anderen werden die Deckblätter der Bücher mit einem Titel und einem Bild zumeist collageartig gestaltet.

Während die Texte durch das Baumuster oftmals eine eher gebundene Form haben, entstehen in der Gestaltung von Illustration und Deckblatt Freiräume für eigene Strukturen und Ideen. Die Illustration des Textes unterstützt noch einmal das Textverständnis und regt gleichzeitig durch die konkrete Darstellung des Erachteten die Fantasie an. Die Studierenden kommentieren in ihren Dokumentationen Folgendes: „Die Schüler konnten in weiten Strecken des Projekttages sehr eigenständig arbeiten und hatten viel Freiraum für ihre Kreativität.“ Auch hier treten die Studierenden als Beobachter*in zurück, die ggf. Anregungen zur Konzeption der Bilder und Möglichkeiten der Darstellung geben können.



Abb. 6: Der Bucheinband wird gelocht.



Abb. 7: ... und der Buchblock gebunden

3.5 Phase V: Das Buch binden

Den Abschluss des Druckprojekts stellt das Bücherbinden dar. Dies ist selten während des Druckprojekts selbst möglich, da Texte, Bilder und Deckblätter in der Regel erst trocknen müssen. Sind die Blätter getrocknet, werden sie in der richtigen Reihenfolge auf einen Tisch gelegt und jedes Kind kann sich sein eigenes Buch zusammenstellen. Der Buchdeckel wird hinzugefügt und im Anschluss werden die Bücher mit einer einfachen japanischen Buchbindetechnik gebunden. Das Produkt als Ergebnis intensiver Arbeit wird nun zum Abschluss gebracht und kann als fertiges Buch ausgestellt und gewürdigt werden. Der Nachvollzug des Produktionsprozesses eines Buches, das zusätzlich mit eigenen Texten gefüllt ist, hinterlässt Eindruck und kann nachhaltig Prozesse im Kontext von Schriftkultur beeinflussen, indem vor allem Sinnhaftigkeiten von bestimmten Übungen im Deutschunterricht hier eingebunden sind. Eine Gruppe von Studierenden schreibt: „Unser Projektgruppenteam entschied sich dafür, die Klasse zu besuchen, um mit ihnen gemeinsam die Bücher zu binden. Dabei hatten wir den Eindruck, dass auch die Schüler*innen den Vollendungsprozess der Buchherstellung als sehr angenehm empfanden, da wir keinen Zeitdruck hatten und die Würdigung der selbstgemachten Bücher noch einmal besonders zum Ausdruck kam.“

Auch den Studierenden zeigt dieser Abschluss die besondere Eingebundenheit in Prozesse einer umfassenden schriftkulturellen Praxis. Ziel ist nicht einfach das

Lesen und/oder Schreiben, sondern die umfassende Teilhabe an einer literarischen Kultur, die im besten Sinne angeeignet wird.



Abb. 8: Die fertigen Bücher

4 Drucken in der Hochschullernwerkstatt. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum für Kinder und Studierende

Damit ist deutlich geworden, welches Potenzial die Schuldruckerei für ihre Nutzer*innen bei der Sozialisierung in eine von Schriftkultur geprägte Gesellschaft birgt. Nun zurück zur Schuldruckerei in der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge für Grundschule und Förderpädagogik werden hier regelmäßig Praxisseminare zur Schuldruckerei angeboten. Diese Seminare bieten einen Einblick in die Freinetpädagogik, sie führen in die Arbeit mit der Schuldruckerei ein und ermöglichen den Studierenden zum einen die eigene Erprobung des Mediums und zum anderen die Anleitung eines Druckprojekts mit Kindern.

Dabei erweist sich gerade der Ort dieser besonderen Lernsituation als wichtiges Umfeld für nachhaltige Erfahrungen. Einleuchtend ist, dass die Hochschullernwerkstatt als Werkstattraum einer eher handwerklichen Tätigkeit gute Voraussetzungen bietet. Die Druckerei ist hier Teil eines Werkstattbereichs „Schrifterfahrung“ und damit eingebettet in vielfältige Materialien rund um die Buchkultur; das Lesen und Schreiben. Doch auch fächerübergreifende Perspektiven tun sich hier auf; Materialien zum künstlerischen Gestalten beispielsweise sind griffbereit.

Zudem bietet die Raumstruktur – ein großer Bühnenbereich für den gemeinsamen Anfang wie auch Bewegungs- und Pausenangebote, ein Werkstattraum mit den Materialien zum Drucken und Buchbinden und ein Seminarraum für weiterführende Angebote, Diskussionen und individuelle Arbeiten – ideale Bedingungen, den komplexen Prozess von der Idee bis zum Buch entsprechend zu rahmen. So kann eine äußere Struktur geschaffen werden, die den Tätigkeitsprozess auch räumlich abbildet und über die optische Strukturierung Ordnung und System erzeugt.

Weiterhin ist der Ort als Treffpunkt der Studierenden mit den Kindern gut gewählt. Die Begegnung mit den Kindern und die Erfahrung der eigenen und der anderen Tätigkeit ermöglichen Erlebnisse, die als reflexive Selbsterfahrungen erschlossen werden können. Der Ort der Druckerei in der Hochschullernwerkstatt erzeugt dabei Verfremdungseffekte, die eine bewusste Wahrnehmung alltäglicher Praktiken und Erfahrungsgegenstände ermöglichen. Die Hochschullernwerkstatt ist ein Ort dazwischen:

- a. Es ist ein Raum außerhalb der Schule, der den Studierenden die Möglichkeit gibt, das Miteinander der Lerngruppe selbst zu gestalten; in gewisser Weise auch von den Regularien und Ritualen der Schule befreit, die bei einem so vielschichtigen Vorgang wie dem Drucken hinderlich wären. Dadurch werden aber auch typische Organisationsformen und soziale sowie institutionelle Praktiken plötzlich bewusster wahrnehmbar. Welche Sozialformen eignen sich für die verschiedenen Arbeiten? Welches produktive Potenzial wohnt ihnen inne? Wie kann und muss der Raum gestaltet werden, um funktional und gleichzeitig anregend zu sein?
- b. Andererseits ist es auch für die Studierenden eine Fremderfahrung in Bezug auf das eigene Rollenerleben, denn der konkrete und handlungsorientierte Charakter der Hochschullernwerkstatt unterscheidet sich von den eher theoretisch-systematischen und begrifflich-paradigmatischen Diskurskulturen der üblichen Studienarbeit. In der Hochschullernwerkstatt vollziehen sie einen Rollenwechsel, sie werden zu Praktiker*innen der pädagogischen Arbeit. Gerade gegenüber den Lehrer*innen, die die Schüler*innen begleiten sind sie dabei auch – und anders als im Praktikum – Expert*innen einer den gestandenen Pädagog*innen fremden Tätigkeit. Dadurch erweitert sich der Handlungsspielraum der Studierenden im Hinblick auf institutionelle Anpassungsleistungen. Gleichzeitig erfordert der institutionelle Kontext Hochschule und die Einbindung in das reguläre Studienprogramm eine reflexive Rahmung und Erschließung, die in Form der Begleitseminare und im Rahmen der schriftlichen Modulleistung gewährleistet wird.
- c. Auch der Schriftgebrauch als zentraler Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts wird hier in einer sublimen und ästhetisch markanten Weise erlebbar (siehe oben). Mit großer Bewusstheit können dabei im alltäglichen Sprachge-

brauch eher beiläufig bewältigte Anforderungen wie das normgerechte Schreiben oder die Finalisierung eines Schreibaktes durchdrungen werden. Konkrete Beobachtungen können dabei im Hinblick auf Anschlussstellen zu Konzepten der Sprach- und Literaturdidaktik analysiert und diskutiert werden.

In diesem Sinne ist in der Hochschullernwerkstatt eine Spezifik zu erkennen, die sie als geeigneten Lernort im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung erkennbar macht. Dabei ist es besonders der dargestellte mehrdimensionale Verfremdungseffekt, der zu einer bewussten Wahrnehmung der Praxis des Druckens und ihrer Gegenstandsbereiche beitragen und für eine reflexionsorientierte Professionalisierung genutzt werden kann.

5 Fazit

„Die Umsetzung eines erdachten Projektes in die Praxis war eine wertvolle Erfahrung und gab uns einen Einblick in die zu beachtenden Feinheiten“, schreibt eine Gruppe von Studierenden.

Lesen und Schreiben zu können ist nicht einfach eine Fähigkeit, Teilhabe an den kulturstiftenden Praktiken der Schriftlichkeit ist eine komplexe Anforderung. Sie impliziert eigenständiges Arbeiten, vielfältige Teilkompetenzen und eine stetige Moderation von Korrekturprozessen, die funktional ausgerichtet sind. Durch die Erstellung eines eigenen Buches wird zweierlei erreicht: Erstens erlangt der eigene Schreibprozess individuell und kollektiv eine enorme Bedeutung, die Antrieb zur weiteren Arbeit schafft. Zweitens verspricht das Buch eine Öffentlichkeit – Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und Bekannte – die einen normierten Schriftgebrauch notwendig werden lässt. Korrekturen sind also funktional eingebettet in das Erstellen des Buches und damit Teil einer Gesamthandlung; nicht Ergänzung einer nicht erfolgreich ausgeführten Teilhandlung, wie das beim Diktat der Fall ist.

Den Rahmen des Handelns schafft die komplexe Erfahrung schriftkultureller Praxis, die alle Beteiligten involviert und aktiviert, sowohl die Kinder als auch die Studierenden, die das Handeln der Kinder begleiten. So wird die Schuldruckerei zu einem zeitgemäßen und wichtigen Arbeitsmittel, das in der heutigen und zukünftigen Schule einen noch viel größeren Stellenwert einnehmen sollte, weil es die Selbstständigkeit fördert und die Bedeutsamkeit von Schreibprozessen auf unterschiedlichen Ebenen erfahrbar macht. In der Hochschullernwerkstatt kann dieser Wert der Druckerei nicht nur erlebt, sondern auch bewusst wahrgenommen und reflexiv erschlossen werden.

Literatur

- BOEHNCKE, Heiner & HENNIG, Christoph (Hrsg.) (1980): Célestin Freinet. Pädagogische Texte: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- DUNCKER, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz Pädagogik.
- ERLBRUCH, Wolf (2007): Die große Frage. Wuppertal: Peter Hammer.
- FREINET, Célestin (1995): Die Druckerei in der Schule. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- KOHL, Eva Maria & RITTER, Michael (2019): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2007) (Hrsg.): Fachlehrplan Grundschule Deutsch. Halle.
- MANGOLD, Roman (2001): Zwölf Argumente für die Schuldruckerei. In: Der Schuldrucker. Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Schuldruckerei (AKS) e.V., Nr. 120, 14-24. Im Internet: <http://www.schuldrucker.de/texte/Argumente.pdf> [Stand: 10.10.2014].
- MATTENKLOTT, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit, Schreiben in der Schule: mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- NAUGK, Nadine; RITTER, Alexandra; RITTER, Michael & ZIELINSKI, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim & Basel: Beltz.
- RITTER, Alexandra (2013): Vom Buch zum Buch. Bilderbuchbaumuster für das eigene Schreiben. In: JANTZEN, Christoph & KLENZ, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach, 165-182.
- RUPPRECHT, Rainer (2008): Über die Hand zum Verstand – Lernen in der Lernwerkstatt. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Über die Hand zum Verstand. Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. München: Eigenverlag, 12-28.
- SCHNEIDER, Siegfried (2008): Vorwort. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Über die Hand zum Verstand. Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. München: Eigenverlag, 5.

Livia Enders und Stephanie Winter

„Das hatte ich mir anders vorgestellt“ Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum

Zusammenfassung

*Wenn Studierende oder Lehramtsanwärter*innen zu ihrem Studium befragt werden, wird meist ein fehlender Praxisbezug reklamiert oder ‚noch mehr Praxis‘ eingefordert (vgl. SCHUBARTH & SPECK u. a. 2006, LIEBSCH 2010, MAKRINUS 2011a/b). Dies ist erstaunlich, denn im Vergleich zu anderen Studiengängen zeigt sich im Lehramtsstudium ein großer Anteil berufsbezogener Elemente und integrierter Praxisphasen. Es scheint so, als sei der „Wunsch nach mehr Praxis“ (MAKRINUS 2011b) eine Metapher für ein größer und diffuser angelegtes Problem (vgl. WERNET 2006, WERNET & KREUTER 2007). Im folgenden Artikel soll deshalb den Fragen nachgegangen werden, wie es möglich sein kann, in Seminaren Theorie im universitären Wissenschaftskontext mit der eingeforderten Praxis zu verschränken. Was kann unter dem Begriff der Praxis subsummiert werden und inwiefern braucht es erst Praxis, oder stellen theoretische Reflexionen die Basis für jegliche Praxis dar und müssen deshalb zuerst vermittelt werden? Hierfür beziehen wir uns auf die Ergebnisse der biographieanalytischen Studie über die Verarbeitung und Reflektion des Studiums und seiner Praxisphasen aus der Perspektive von Lehramtsanwärter*innen in der Zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (MAKRINUS 2011b) sowie die Reflexionen des Seminars „Zirkuspädagogische Ansätze im Lehrer*innenberuf aus Dozierendenperspektive“. Dazu wird zum einen anhand eines Fallbeispiels aus der biographieanalytischen Studie die rückblickende Bilanz einer Lehramtsanwärterin zu ihrem Studienweg rekonstruiert. Es ist ein Beispiel dafür, wie sich im Laufe des Studiums ein besonders schwieriges Verhältnis zur ‚Welt der Theorie‘ aufbauen kann und das Spannungsfeld von Theorie und Praxis als Legitimationsfigur für Aneignungsschwierigkeiten genutzt wird. Und andererseits schließt sich das Dilemma des Spannungsfeldes an, dass von Dozierenden erwartet wird, einen ‚Wissens- und Könnensvorsprung‘ zu haben und Lernwege, Suchbewegungen inklusive Irrwege geduldig aushalten zu müssen. Nachfolgend plädieren wir für drei Aspekte, die unseres Erachtens nach eine zirkuläre Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglichen: die Reflexion der eigenen biographischen Schul-Erfahrungen (1), reflektierte Praxis(selbst)erfahrungen (2) sowie Lernbegleitungen (3).*

1 Der Wunsch nach mehr Praxis – der Fall Claudia Meinel

In der folgenden Darstellung handelt es sich um Ergebnisse der Rekonstruktion eines berufsbiographischen Interviews mit einer Lehramtsanwärterin des Lehramts an Sonderschulen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Claudia Meinel seit einem Jahr Lehramtsanwärterin im Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik. Sie hat das Sekundarschulfach Geschichte studiert und begann den Vorbereitungsdienst direkt nach dem Studium.

In ihrer Kindheit macht Claudia Meinel sehr positive Erfahrungen in der Körperbehindertenschule und mit Menschen mit Behinderungen. Ihr Vater wird selbst als ‚körperbehindert‘ etikettiert und ist zugleich Lehrer an einer solchen Schule. Er nimmt seine eigenen Kinder häufig mit in die Schule, wodurch diese für Claudia Meinel zu einem sehr vertrauten, fast familiären Ort wird. Besonders beeindruckt ist sie von der Atmosphäre der wohlwollenden Anerkennung aller Beteiligten dieser Schule.

„(.) und das war (.) einfach ‘n tolles Klima (.) man is in diese Schule rein gekommen das war ‘ne alte Villa (.) und die waren (.) die waren alle so freundlich miteinander die hatten so ‘n tollen Umgang //hm// (.)“¹

Zugleich ist sie selbst, in ihrer Rolle als beobachtender Gast, kein volles Mitglied dieser Schule und sieht ihre eigenen, eher krisengeprägten Schulerfahrungen als schroffen Gegensatz hierzu. Aufgrund dieser positiven Erfahrungen in der Körperbehindertenschule absolviert Claudia Meinel dort verschiedene Praktika und begleitet Bekannte, die in diesem beruflichen Kontext arbeiten. Sie beobachtet wiederholt den angenehm freundlichen Umgang der Beteiligten und entwickelt den Wunsch, in irgendeiner Weise beruflich in dieses Setting involviert zu sein. Ihr Interesse fällt dabei eher auf therapeutische Berufe, der Lehrer*innenberuf ist zunächst noch wenig relevant. Welche genauen Tätigkeiten für sie als Person, mit ihren individuellen Fähigkeiten, in Frage kommen könnten, spielt bei ihrer Studienwahl keine Rolle. Die wichtigsten Dimensionen ihrer beruflichen Ausrichtung sind der Ort der Förderschule und der Wunsch, in irgendeiner Form über die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen hier eingebunden zu sein. Claudia Meinel bewirbt sich für die Studienrichtungen Heilpädagogik und Lehramt an Sonderschulen. Da sie sich nicht auf einen konkreten Beruf festlegen kann, überlässt sie die Entscheidung über den Studiengang dem ‚Zufall‘ und legt für sich fest, dass sie jenes Fach studiert, für das sie die erste Zusage erhält. Im weiteren Verlauf

1 Transkriptionsregeln der zitierten Passagen: Namen und Orte sind anonymisiert, keine Satzzeichen, (.) = Pause, Pkt. pro Sekunde; //hm// = Interviewerin; @.@ = lachen; man=wenn = schneller Anschluss, so = betont gesprochen, haben- = Wortabbruch

des Interviews identifiziert sich Claudia Meinel vor allem mit der Vision eines zukünftigen Ziels. In ihm verankert sie den Motor für die Bewältigung der Studienanforderungen. Deutlich wird dabei, dass ihr das Studium als möglicher Bildungsraum fremd bleibt. Sie kann zu den theoretischen Inhalten keinen Zugang finden und empfindet das Arbeitspensum, das sie zu bewältigen hat, als sehr hoch. Sie gerät in eine tiefe Sinnkrise und überlegt, das Studium abzubrechen. Claudia Meinel führt die Ursachen für diese verhängnisvolle Entwicklung auf einen Bruch zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlich vorgefundenen Strukturen zurück, sozusagen eine Art Theorieschock. Sie entwickelt die Eigentheorie, dass sie „kein Theoriemensch“ (130) sei und somit den Anforderungen des Studiums notwendigerweise nicht gewachsen sein konnte. Das Problem ist dabei auf die institutionelle Ebene und den Unterschied von Theorie und Praxis verlagert. Die Universität ist dabei der institutionelle Ort der Theorie, an dem Praxis quasi nicht erwünscht ist. Gleichzeitig versucht Claudia Meinel diese Krise eigentheoretisch zu legitimieren.

„Wir haben (.) 'n Haufen Theorie (.) und ich bin kein Theoriemensch absolut nicht“

Mit dem Ausdruck „'n Haufen Theorie“ werden die Inhalte des Studiums als unzugänglich, komplex und vor allem als zu viel markiert. Claudia Meinel findet keinen Zugang zu den Inhalten des Studiums und abstrahiert dies mit dem höheren Prädikat, „kein Theoriemensch“ zu sein. Dies impliziert zugleich, dass sie sich eher mit den praktischen Momenten der Ausbildung und der Arbeit in der Praxis definiert. Indem sie allerdings formuliert „kein Theoriemensch“ zu sein, hat sie lediglich ein Bild von dem, was sie *nicht* ist. Dies legt nahe, dass sie auch noch nicht fassen kann, ob sie dem Gegenhorizont des Theorimenschen, nämlich dem Konstrukt einer kompetenten Praktikerin, entsprechen könnte. Die Eigentheorie bietet eine Entlastungsmöglichkeit zur Legitimation der Erfahrungen des Scheiterns im Bereich der Theorie. In dieser Konstruktion werden die Studienschwierigkeiten somit als grundsätzliche Nichtpassung zwischen ihrer Identitätskonstitution und den Anforderungen gewertet. Gleichzeitig wird ausgeschlossen, dass sie zwangsläufig vollständig ungeeignet für den Lehrerberuf sei. Denn potenziell besteht in dieser Figur die Möglichkeit, dass sie ihre Stärken im praktischen Bereich zur Geltung bringen kann, wobei sie sich darüber wiederum noch nicht vollständig im Klaren ist.

Die Praxis als Gegenhorizont zur unangenehmen Welt der Theorie wird für sie der antizipierte heilsame Ort, an dem sie erfahren kann, ob sie für den Lehrer*innenberuf wirklich geeignet ist. Diese Zielrichtung ist der zweite Motor, mit dem es ihr gelingt, sich den Anforderungen des Studiums trotz der massiven Krisen- und Belastungserfahrungen weiterhin zu stellen. Es ist zugleich eine Zielrichtung, die ihr die Öffnung für theoretische Inhalte versperrt. Trotz dieser Vorliebe für die Praxiselemente des Studiums reflektiert sie die obligatorischen Schulpraktika als

zusätzliche Belastung. Für Claudia Meinel ist es ohnehin schwer, den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, wobei die Herausforderung in einem zusätzlichen praktischen Handlungsfeld ihre berufliche Eignung unter Beweis stellen zu müssen, sie zusätzlich unter Druck setzt. Es ist für sie von großer Bedeutung, inwiefern sie hier die Bekräftigung und Ermutigung durch signifikant Andere erfahren kann.

„(.) wie gesagt die Praktika wo man wo man einfach nur so (.) als Student angenommen wurde der sagt man kann sich ausprobieren die waren toll (.) die waren einfach Spitze //mb// da hat man auch'n Feedback bekommen von den Lehrern und die haben- gesagt haben (.) ja das geht so oder das geht so nich aus dem und dem Grund (.) und da lernt man auch was (.)“

Claudia Meinel erlebt solche Situationen als förderlich, in denen sie als entwicklungsbedürftige Lernende agieren kann. Wichtig ist dabei vor allem die Rolle der begleitenden Lehrer*innen. Sie stellt diese als Professionelle dar, die zwischen richtigen und falschen Handlungspraxen unterscheiden und diese modellartig vorstellen und begründen können. Auffällig ist, dass bei dieser Form des Arbeitsbündnisses ihre Rolle als Kollegin in den Hintergrund rückt. Sie sieht sich selbst als unterweisungsbedürftige Schülerin, die auch das Recht hat, Fehler zu machen, korrigiert zu werden und hierfür Begründungen zu erhalten. Es bedeutet in diesem Sinne die Anerkennung als Klient in der Krise (vgl. OEVERMANN 1996, 2002) und den Einbezug in die Institution Schule, mit welcher sie sich eher identifiziert als mit der Universität.

Kontrastierend stellt Claudia Meinel hierzu eine Form des kollegialen Bezugs dar, den sie als destabilisierend für die berufliche Entwicklung bilanziert.

„(.) und dann hatte man Kollegen dabei die in einem immer so (.) das gesehen haben der kommt frisch oder die kommt frisch aus der Uni die is mitten dabei die muss uns eigentlich was – (.) was erzählen können (.) und das macht keinen Spaß das is einfach 'ne Überforderung“ (178-180)

Sie schildert eine Form des Kolleg*innenbezuges, in der ihr die Rolle als Innovatorin der Praxis (vgl. RADTKE 2004) zugeschrieben wird. Hierbei wird sie als intensiv eingebundenes Mitglied der Institution Universität identifiziert, was ihrem eigenen Selbstbild massiv widerspricht. Sie wird als eine Vertreterin dieser Institution wahrgenommen, welche die Funktion hat, von neuen Impulsen und Veränderungen im pädagogischen Diskurs zu berichten:

„wenn man=wenn man dann von der Uni kommt man-man wird von den älteren Kollegen wirklich erstmal so (.) na ja sie haben doch jetzt das neueste gelernt sie müssten's doch am besten wissen“

Angesichts der eigenen Fremdheit gegenüber der Institution Universität und dem mit ihr verbundenen Konstrukt der Theorie fühlt sich Claudia Meinel dieser Situation nicht gewachsen. Sie erfährt dies als erneut destabilisierende Situation. Anstatt das Studium abzubrechen, lässt sich Claudia Meinel von Kommilitoninnen zur Teilnahme an einem Praxisprojekt überreden. Hier organisiert sie gemeinsam mit einer Kommilitonin über ein Schuljahr hinweg wöchentliche Lernangebote für eine Gruppe von Grundschüler*innen. Die Arbeit mit Grundschulkindern findet sie einerseits „anstrengend“, leitet aus dieser Erfahrung andererseits für sich ab, dass ihre Entscheidung für den Sekundarschulbereich richtig war.

„(.) und ehm (.) was (.) was mich dann noch so bestärkt hat in meinem (.) in meinem Geschichtsstudium und in meinem Studium für (.) für die höheren Klassen (.) war dann ehm (.) diese Lernförderung (.) //m-bm// (.) bei Frau Lessing (.) weil das fand ich so anstrengend bei den Kleinen (.) dass ich gesagt hab or du hast dich so richtig @ entschieden @.@ bei den Großen arbeiten zu wollen“

Die Bekräftigung für das Weiterführen des Studiums zieht sie dementsprechend zunächst nicht aus dem Erleben gelingenden pädagogischen Handelns, sondern aus dem antizipierten Gegenentwurf, dass es mit einer anderen Altersgruppe weniger „anstrengend“ sein könnte.

Im Unterschied zu den herkömmlichen Praktika kann sie hier nicht auf unterstützende Kolleg*innen zurückgreifen, sondern muss sich selbst mit möglichen Wegen der Gestaltung von Lernanlässen auseinandersetzen. Sie beginnt, sich in die Kinder hineinzusetzen und sich mit pädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen. Diese Auseinandersetzung hilft ihr, ihre berufliche Zielorientierung zu verstärken und die hierfür notwendige Konfrontation mit ‚Theorie‘ als notwendigem ‚Muss‘ zu akzeptieren. Die ‚Lernförderung‘ bleibt dabei ein Arbeitsschritt der Kompetenzaneignung auf dem Weg zum übergeordneten diffusen Ziel der ‚Praxis‘.

„(.) ja (.) aber es war eigentlich das Beste was ich machen konnte //bm// (.) es war zwar viel Arbeit aber es war (.) es war Spaß (.) und es war ganz viel Praxis (.) und ganz viel gute Erfahrungen (.) von denen ich wie gesagt immer noch profitiere ja (.) //bm// (.) das allerbeste was passieren konnte doch (.) @.@ es muss weiterlaufen (.)“

Das Praxisprojekt ist ein Teil der Abwicklung des institutionellen Ablaufmusters; ein Arbeitsschritt, in dem sie sich, auch aufgrund der praktischen Einbindung im Gegenhorizont der Theorie, eher aufgehoben fühlt. Claudia Meinel erfährt über die handlungsschematische Stützung ihrer Kommiliton*innen und der tatsächlichen Verbesserung durch die Inangriffnahme der ‚Lernförderung‘ eine Stabilisierung ihrer krisenhaften Studiensituation. Sie findet ein labiles Gleichgewicht, mit dem es ihr möglich ist, das Studienziel weiterhin zu verfolgen.

Der Übergang ins Referendariat wird aus der Perspektive Claudia Meinels insgesamt zu einer großen Befreiung von der „Qual“ (376) des Studiums. Sie freut sich, die „Theorie“ hinter sich zu lassen und die Möglichkeit, nun Selbstwirksamkeit über praktisch handelndes Tätigsein zu erfahren.

Studierende, die wie Claudia Meinel nur schwer Zugänge zu einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit ihrem späteren Berufsfeld finden können, legen diese Schwierigkeiten den Lehrenden gegenüber selten offen. Dozierende können also davon ausgehen, dass es sie gibt, aber zumeist wissen die Lehrenden nicht, wer diese Student*innen sind oder worin konkret ihre Schwierigkeiten begründet liegen. Wie kann man nun versuchen, diesen Studierenden im universitären Kontext als Dozierende gerecht zu werden? Wie lassen sie sich einbinden in Seminargestaltungen und wie kann man ihnen die Möglichkeit eröffnen, auch als *Nicht-Theoriemenschen* Freude an der Auseinandersetzung mit ‚n Haufen Theorie‘ zu erleben?

2 Zirkuspädagogische Ansätze – ein praxisorientiertes Seminar in der Hochschullernwerkstatt

Wenn Claudia Meinel von sich selbst das Konstrukt des Nicht-Theoriemenschen aufwirft und somit gleichzeitig implizit den Gegenhorizont der Praktikerin, dann scheinen die beiden Begriffe der *Theorie* und *Praxis* Metaphern zu sein für die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie für Praxisanleitungen im Sinne von best practise Beispielen. Dass „sich das pädagogische Handeln nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft“ (vgl. KRÜGER 2019, 13), begründet sich in drei Argumenten: in der Vielzahl pädagogischer Konzepte und zum Teil kontroverser erziehungswissenschaftlicher Perspektiven (1), in der Einzigartigkeit der Situationen und der Individualität der Menschen, die im pädagogischen Kontext miteinander interagieren (2) sowie in der Notwendigkeit, pädagogisches Wissen auf zukünftige Situationen zu transformieren und weiterentwickeln zu können (3). Zur pädagogischen Handlungskompetenz gehören demnach eine kritische Auseinandersetzung mit vorliegenden Positionen sowie eine immerwährende Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns (vgl. ebd., 14). Die theoretische Wissensvermittlung im universitären Kontext ist somit als Ermöglichung einer pädagogischen Handlungskompetenz zu verstehen.

Um den Begriff der Praxis bzw. des Praxisbezuges zu schärfen, muss an dieser Stelle eine Abgrenzung zu unterschiedlichen Perspektiven auf Praxis vorgenommen werden. Unter der Herstellung von Praxisbezügen fasst HEDTKE Formen wie „... eigener Unterricht, Hospitationen, empirische Unterrichtsforschung,

Simulationen, Interviews mit Praktikern oder Lernenden, Planung von Unterricht, Reflexion von Fallstudien (Video, Text) oder Diskussion von Texten und Daten über Praxisaspekte“ zusammen (vgl. ebd. 2003, 10). Perspektiven auf die Praxis (angehender) Lehrer*innen sind „in erkennender (Theorie), handelnder (Pragmatik) oder reflektierender (Kommunikation) Absicht möglich. Isoliert man berufspraktisches Handeln von Reflexion, wird es auf instrumentelles Handeln verkürzt (Technik)“ (vgl. ebd.), da sie eine kritische Distanz zum eigenen Handeln erst ermöglichen. Somit sind Perspektiven auf Praxis als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung – als „Theorie“ – zu verstehen, die ein Nachdenken über Praxis als ureigenes Forschungsfeld beinhaltet und umgekehrt werden in der Praxis eigene Theorien über Praktiken, Praxisbezüge, Praxisrelevanz, Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit etc. gebildet.

Ausgehend von diesen Setzungen lag dem Blockseminar „Zirkuspädagogische Ansätze im Lehrer*innenberuf“ am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine Konzeption zugrunde, die sowohl eine wissenschaftstheoretische Vermittlung vornimmt, als auch die Erprobung von Praktiken initiiert sowie Praxisbezüge herstellt. Die Studierenden sollten zunächst eine vertrauensvolle Atmosphäre und die Begeisterung der Dozentin am Lerngegenstand erfahren, um sich darauf aufbauend anhand eigener Fragestellungen einen wissenschaftstheoretischen Zugang zu verschiedenen Elementen der Zirkuspädagogik zu erschließen. Eine kritische Distanz zum eigenen Lernweg sollte mittels Lernbegleitungen initiiert werden.

Die Hochschullernwerkstatt wurde hierfür als Ort gewählt, da sie entdeckendes und forschendes Lernen ermöglicht (vgl. SCHNEIDER 2008, 5) und die Studierenden im Tandem so wechselseitig die Rolle der Lernenden und Lehrenden einnehmen konnten. Die Hochschullernwerkstatt regt als Ort eine zirkuläre Verzahnung von Theorie und Praxis im je eigenen Tempo der Lernenden an und schafft es, so „die universitäre Logik auf eine gesunde Weise aus(zu)hebel(n)“ (vgl. WYBIEREK in diesem Band).

Mit einem gemeinsamen spielerischen Einstieg erfuhren die Teilnehmer*innen zugleich eine von drei Teilkomponenten der Jonglage: die emotionale Komponente. Sie beinhaltet die Gründe, warum jemand jongliert. Die Freude an der Bewegung, an der Handlung des Jonglierens motiviert dazu, seine Kreativität zum Ausdruck zu bringen und sich mehr Können und Wissen aneignen zu wollen (vgl. OBERSCHACHTSIEK 2003). Diese Bewegungsfreude können Lehrende nutzen: „Easy stuff, nice to do!“ (BOTTERI 2019, 6). Einen Ball und einen Ring wieder und wieder von einer Hand in die andere zu werfen, vermittelt auf Dauer keine Freude, sondern langweilt.



Abb. 1

Wird stattdessen eine Geschichte erzählt, transportiert dies nicht den analytischen Weg, der zwar ausgeführt wird, sondern der Spaß am Tun rückt in den Fokus der Aufmerksamkeit. So kann beispielsweise der Ball eine schöne runde Kuh symbolisieren und der Reifen den Mond. Die Kuh versucht nun, über den Mond zu springen und, wenn der Ball dabei runterfällt, dann hat die Kuh den Fehler gemacht und nicht der*die Lernende.



Abb. 2

Ebenso kann die Kuh durch den Reifen springen. Bei beiden Übungen wird der Handwechsel geübt, der für das Jonglieren Lernen essentiell ist. Jedoch werden die zweite und dritte Teilkomponente des Jonglierens (die technische Komponente – also das WIE der Handlung, damit drei Bälle zu einer organisierten Form in die Luft geworfen werden können – und die kognitive Komponente – also das WANN und WO einer Handlung, die angibt, zu welcher Zeit an welchem Ort etwas passiert) nicht direkt vermittelt, sondern in verschiedenen, abwechslungsreichen Variationen – und dennoch muss die Technik genau beobachtet werden, sonst funktioniert das Spiel nicht.

Die sich daran anschließende wissenschaftstheoretische Erarbeitung setzte sich aus entwicklungspsychologischen, didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Inhalten zusammen.

Die entwicklungspsychologische Perspektive basierte im Wesentlichen auf der Theorie der *Zone der nächsten Entwicklung* (vgl. WYGOTZKI, 1987). d. h. es galt zu klären, aufgrund welcher Angebote Lernende die Linie des Nicht-Jonglieren-Könnens zum Jonglieren-Können ohne bzw. mit wenig Stress überschreiten. Objekte mit unserem Körper zu bewegen, ist unser Alltag. Das Jonglieren als zeitlich geordnete und koordinierte Bewegung von Objekten (vgl. BOTTERI 2019,

4) erfordert dabei lateral synchrone, lateral asynchrone, bilateral synchrone und bilateral asynchrone Bewegungen (vgl. ebd.), die im spielerischen Ausführen die Bewegungskoordination fördern sowie die Hirnaktivität in hohem Maße anregen (vgl. MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT 2010).

Die fachwissenschaftliche Perspektive erarbeitet die Technik der Jonglage an sich:

Zeit	Bewegung	Ort
synchron	gemeinsam	lateral
asynchron	unterschiedlich	bilateral

Dabei lassen sich drei Typen von bilateralen Bewegungen unterscheiden

- beide Hände werfen und fangen
- es wird von einer Hand in die andere geworfen, wobei die Körpermitte nicht überkreuzt wird
- beide Hände werfen in die jeweils andere Hand unter Nutzung der zeitlichen Komponente, da asynchrone Bewegungen einfacher auszuführen sind.

Die didaktisch-methodische Perspektive wendet den Blick ab vom bisherigen linearen Erlernen des Jonglierens im Sinnes eines Mehr an zu jonglierenden Objekten, da dies schnell zu Frustration und Misserfolgen führen kann, hin zu einem Umdenken: Wie gelangt man vom Einfachen zum Schweren? Dafür benötigt es zunächst ein Konzept vom Handlungsablauf des Jonglierens, sodass Aktivitäten zunächst im zweidimensionalen Bereich angeboten werden. Dazu eignet sich beispielsweise das Rollen von drei Bechern auf einem Tisch. Die Tischfläche muss leicht in Schräglage arrangiert sein, indem man etwa Bücher unter zwei Tischbeine stellt. Die Becher werden zunächst in die Ausgangsposition (Abb. 1) gestellt und dann nacheinander mit der offenen Seite abwechselnd nach außen gelegt (Abb. 2 bis Abb. 4). Durch die Neigung der Tischfläche sowie aufgrund der kegelförmigen Beschaffenheit der Becher rollen sie jeweils nach links oder rechts unten (Abb. 5 und 6). Je höher der Neigungswinkel des Tisches, desto schneller rollen die Becher. Nach mehreren Durchläufen kann man die Becher wieder in die Ausgangsposition stellen. Der Vorteil an dieser Übung besteht darin, dass die Reihenfolge der auszuführenden Bewegungen verlangsamt und wie auf einem Bild sichtbar gemacht wird.

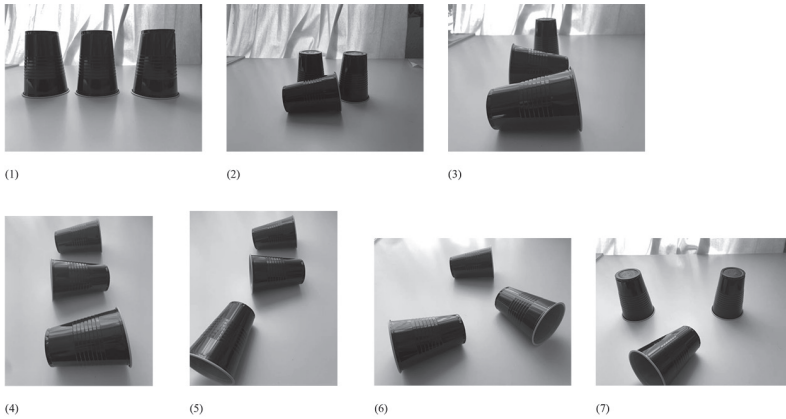


Abb. 3: Eigenes Bild. Idee: Craig Quat@quatrops.de

Erst wenn sich dieses Verständnis ausgebildet hat, erfolgt das Zerlegen eines komplexen Bewegungsablaufes in sequenzierte Einheiten im dreidimensionalen Bereich, damit das Gehirn es schafft, die Bewegungsausführung zu veranlassen. So kann beispielsweise in Partner*innenübungen das Fangen und Werfen mit mehreren Objekten geübt werden, wobei die Partner*innen zu einem Zeitpunkt entweder fangen oder werfen. Erst danach geht man zum Jonglieren mit mehreren Objekten über.

Fragestellungen, die darauf aufbauend in einem dynamischen Prozess gefunden und formuliert wurden, spiegelten sowohl die Vielfalt des Jonglierens und der Zirkuspädagogik als auch eigene (biografische) Erfahrungen der Studierenden wider. So setzten sich einige Studierende mit dem Zusammenhang der Beschaffenheit von Bällen und ihrem Einfluss auf das Erlernen des Jonglierens auseinander, nachdem sie beim eigenen Versuch des Jonglierenlernens mit einer bestimmten Art von Bällen deutlich bessere und schnellere Ergebnisse erzielen konnten. Andere suchten nach Optimierungsmöglichkeiten für das Juggleboard (QUAT o.A.), da sie in vorangegangenen Schulpraktika erleben mussten, dass Kinder aufgrund ihrer körperlich-motorischen Beeinträchtigung nicht an allen Aktivitäten partizipieren konnten und sie anhand der Fragestellung nach einer Möglichkeit des Jonglierenlernens für alle Kinder suchen wollten. Diese Lernwege zeigten sich also als „Schnittstellen individueller biographischer Entwürfe, sozialer Interaktionen und gegenständlicher Strukturen“ (vgl. GEILING 2000, 41). Die Lernbegleitungen der Studierenden erfolgten mittels Gesprächen, insofern Bedarf danach geäußert beziehungsweise Gesprächsangebote angenommen wurden. Interaktionen dieser Art setzen die Selbstregulationsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden ebenso wie ein aktives Zuhören und Verstehen voraus, um „Wissen und Lernen während

des Lernprozesses in Worte fassen und den eigenen Lernprozess reflektieren zu können“ (vgl. PUHR & WINTER 2019, 38).

Sobald man sich für einen Weg entscheidet, schließt man damit zugleich andere Wege aus – was nicht heißen soll, dass man sie nicht zu einem anderen Zeitpunkt gehen kann. Für die aktuelle Situation hat man jedoch eine Auswahl getroffen. Ob man als Dozierende mit der Entscheidung für diese Art der Konzeption Studierenden wie Claudia Meinel gerecht werden kann, wird erst im Handeln sowie im (gemeinsamen) Reflektieren der Lernwege sichtbar. Ob man diesen Weg der Wissensvermittlung ein weiteres Mal gehen wird, ihn leicht adaptiert oder einen gänzlich anderen Weg geht, zeigt sich auch für Dozierende in der Lernbegleitung.

3 Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Hochschullernwerkstatt einen Ort darstellen kann, um ein Nachdenken über schulische Praktiken anzuregen, also eine subjektive Theorie von der Praxis zu entwerfen, diese zu reflektieren, um so eigene Bezüge zu wissenschaftstheoretischen Positionen herstellen zu wollen und zu können. Biographisches Lernen/biographische Arbeit, die Reflexion der eigenen Schul-Erfahrungen sowie Lernbegleitungen stellen unseres Erachtens hilfreiche Formen der Unterstützung in diesem Prozess dar. Eine Hochschullernwerkstatt kann als konkreter universitärer Ort verstanden werden, der durch eine Fülle an Material als „anregende Lernumgebung“ fungiert (ERNST & WIENEKE-KRANZ 1987 zit. n. PALLASCH & REIMERS 1990, 85). Gleichzeitig ist es die Art und Weise der Auseinandersetzung in und mit diesem Raum, welche die Hochschullernwerkstatt als solche charakterisiert (vgl. PALLASCH & REIMERS 1990). Es geht darum, sich einem Gegenstand aktiv zuzuwenden und diesen zu bearbeiten, wobei der verfügbare Material- und Werkfundus Anregungen geben kann und die mit einem Gegenstand verbundene Fragestellung gleichzeitig auch weiterzuentwickeln. Im Gegensatz zum Workshop wird in dieser ‚Werkstatt‘ das Zusammenarbeiten von ‚Nicht-Expert*innen‘ an einer gemeinsamen Zielsetzung mit dem Zweck des Ausgleichs und der Ergänzung unterschiedlicher Kompetenzen praktiziert (vgl. ebd.). Es bedeutet, „in Dialog zu treten mit einer Sache, einem Thema, einer Frage, d. h. Erfahrungen an einem Gegenstand zu machen“ (BOLLAND 2011, 132). Die Lernwege und Strategien sind dabei offen und unbestimmt, entstehen im gemeinsamen Agieren und werden im Zuge der gemeinsamen Reflexion greifbar. „Der Lernanstoß wird indirekt ausgelöst, z. B. durch konsequente Bearbeitung eines persönlichen Themas, durch versuchsweise Auseinandersetzung mit einer Sache, durch eine irritierende Phänomenbetrachtung, eine poetische Bearbeitung, eine Situationsverfremdung.“ (ebd. 132). Die-

ses Konzept eröffnet vielseitige Möglichkeiten, einen zirkulären Prozess sich abwechselnder und sich wechselseitig bedingender Elemente von Theorie und Praxis zu konstituieren: biographische Selbsterfahrungen, reflektierte Praxis(selbst)erfahrungen sowie Lernbegleitungen sind hier beispielhaft aufgerufen. Die Hochschullernwerkstatt bietet hierfür den Raum zur Verwirklichung eigener Ideen und der Entdeckung kreativer Potenziale. Dabei findet gleichzeitig eine Prozessreflexion (vgl. PALLASCH & REIMERS 1990) statt, die vor allen Dingen stärkenorientiert biographische Erfahrungen und Praxis(selbst)erfahrungen aufgreift. Mögliche Fragen für biographische Arbeit in der Lehrer*innenbildung könnten sein:

- Welche Bezugspersonen haben mich geprägt? Wie gestaltete sich die Beziehung mit ihnen?
- Welche Erfahrungen habe ich mit ‚Schule‘ gemacht?
- Welche Erfahrungen habe ich mit ‚Lernen‘ gemacht?
- Worin liegen meine Ängste bzgl. der Studien- bzw. Berufswahl?
- Worin liegen meine persönlichen Ressourcen und Unterstützungsquellen?
- Worin fühle ich mich kompetent?
- Welche Erwartungen habe ich an meine berufliche Zukunft?
- Wie sind diese Erwartungen mit meinem bisherigen Werdegang verknüpft?
- Wie nehme ich Lernsituationen wahr? Wie gehe ich Probleme und Aufgaben an?
- Welche Konzepte habe ich von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Schulpraxis?

Diese explizite Auseinandersetzung mit der Biographie bedarf einer ganz sensiblen Betreuung und muss unbedingt im Kontext der Vertraulichkeit und Freiwilligkeit behandelt werden. Es stellt sich die Frage, ob diese Form der Auseinandersetzung im Rahmen des Lehramtsstudiums überhaupt möglich ist, da die Bewertungszwänge im Studium implizit immer erhalten bleiben. Neben dieser expliziten Arbeit an der eigenen Biographie bietet sich daher die *Auseinandersetzung mit Biographien Anderer* als mögliche Auslöser eigener biographischer Selbstreflexionen an. Der Unterschied besteht hier darin, dass den fremden Biographien mit einer schützenden Distanz begegnet werden kann, sie gleichzeitig aber Identifikations- und Distanzierungsdimensionen enthalten. Auch hier ist ein sensibler Umgang mit den lebensgeschichtlichen Materialien gefragt. Gerade die Vieldeutigkeit und Ungewissheit biographischer Entwicklungen herauszuarbeiten, ist ein Ziel. Gleichzeitig sollte aber auch betrachtet werden, in welcher Art und Weise strukturelle Bedingungen, wie gesellschaftliche Rahmenstrukturen und individuelle Verarbeitungs- und Bewältigungsmuster die lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozesse beeinflussen.

Wie Studierende die eigene Schulzeit erlebt haben, welche Erfahrungen aus schulischen Praktika sie mitbringen, beeinflusst ihr eigenes, späteres Lehrer*innen-

handeln. Reflexion als eine häufig postulierte Kernkompetenz von Lehrer*innen (vgl. Wyss 2008) sollte demnach auch das Bewusstmachen der eigenen Schulerfahrungen beinhalten. Wie habe ich mich in meiner eigenen Schulzeit gefühlt? Gab es Lieblingslehrer*innen und warum waren es gerade diese? Welche Lehrer*innen haben mir Angst gemacht und welche Gründe gab es dafür? Was habe ich für meine eigene berufliche Zukunft aus dieser Zeit mitgenommen? Welche Erfahrungen habe ich bereits in Schulpraktika gesammelt? Welche Rolle habe ich während dieser Zeit eingenommen und welche wurde mir zugeschrieben? Dies sind beispielhafte Fragen, um eine kritische Distanz zur eigenen Schulzeit und zu eigenen Schulerfahrungen zu erlangen.

Einen weiteren Aspekt, der als Anregung für Studierende und Dozierende gleichermaßen verstanden werden kann, um sich in einem zirkulären Prozess Wissen und Können anzueignen, bieten Lernbegleitungen innerhalb von Seminaren. „Die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität wird besonders dort herausgestellt, wo eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von *Wissen* einerseits und *Können* andererseits bzw. von *Theorie* und *Praxis* postuliert wird“ (vgl. NEUWEG 2011, zit. n. DEGELING et al. 2019, 85). Dieses Nachdenken über eigene Praktiken kann in gemeinsamen Lernprozessbegleitungsgesprächen stattfinden, um eine enge Begleitung und regelmäßige kritische Auseinandersetzung mit dem Erlebten überhaupt zu ermöglichen. Dies kann in Form von Gesprächen stattfinden, insofern diese Gespräche als offene Angebote verstanden werden, die angenommen werden können aber nicht müssen, die zu einer kritisch-produktiven Auseinandersetzung anregen, ohne den Eroberungsprozess zu verlangsamen oder gar zu hemmen. Diese Dialoge orientieren sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Lernenden und nicht an einem vorstrukturierten Gesprächsleitfaden. Das oben beschriebene Seminar „Zirkuspädagogik in der Lehrer*innenbildung“ stellte das Ergebnis einer Suche nach Möglichkeiten der Theorieaneignung über einen praxisorientierten Zugang dar. Die Lernbegleitungen der Studierenden auf ihren Lernwegen bildeten einerseits einen möglichen Zugang zur Theorieaneignung seitens der Studierenden und andererseits stellte es die Dozentin vor die Herausforderung, gleichzeitig als Modell für die Lernenden zu fungieren, was bei konsequenter Durchführung ebenfalls eine Lernbegleitung und Reflexion des eigenen Lehrendenhandelns und der eigenen Praktiken nach sich zieht (vgl. RUMPF & SCHÖPS 2017, 97f).

Ausblick

Insgesamt betrachtet, wird die Hochschullernwerkstatt als ein Ort konzipiert, der offene Lernwege ermöglicht, aktivierende Handlungsanforderungen bereitstellt und zugleich die Möglichkeit eines gleichwertigen Unterstützer*innenkreises eröffnet. Inwiefern diese Wege und Möglichkeiten einerseits durch Dozierende eröffnet und andererseits durch Studierende als solche auch angenommen und

positiv erfahren werden und reflexiv tatsächlich Veränderungen hervorrufen, ist die wesentliche Frage. Es ist denkbar, dass die Hochschullernwerkstatt seitens der Lehrenden lediglich als ein Raum angesehen wird, in dem viele Materialien versammelt und frei zugänglich sind oder als einfache Möglichkeit, veränderte Sitzformationen herstellen zu können oder auch als explizites Anschauungsobjekt. Ebenso ist es sehr wahrscheinlich, dass auch hier Aneignungsprobleme seitens der Lernenden auftreten, dass die Offenheit als nicht zu bewältigende Herausforderung erlebt wird, dass sich der intendierte gemeinsame Austausch auf oberflächliches ‚Rauschen‘ reduziert, dass die Ergebnisse sehr wohl vorhersehbar bleiben und ‚Lernimpulse‘ als Arbeitsaufgaben abgearbeitet werden.

Die Hochschullernwerkstatt bietet viele Möglichkeiten. Ob und wie sie genutzt werden, hängt von den handelnden Akteur*innen selbst ab, ist aber auch eine Frage der organisatorischen Einbettung: ist der Besuch und die Auseinandersetzung in und mit der Hochschullernwerkstatt zeitlich im Studienrahmen eingeplant, ist die Zeit in der Hochschullernwerkstatt gleichzeitig ein freiwilliges Angebot, gibt es Wahlmöglichkeiten, werden konzeptuelle Veränderungen in studentischer Partizipation geplant und umgesetzt?

Grundsätzlich ist allerdings zu bedenken und auch im Diskurs mit den Studierenden offen zu legen, dass auch die Hochschulbildung einem grundsätzlichen „Technologiedefizit“ unterliegt (LUHMANN & SCHORR 1982). Die Lernwerkstatt ist nicht frei von strukturellen Zwängen und Paradoxien. Somit ist die Dynamik von Lern- und Entwicklungsprozessen auch innerhalb dieses frei und offen angelegten Kontextes immer als kontingent und ungewiss zu beschreiben. „Eine Aufgabe der Hochschullernwerkstatt ist es, die Universität zu irritieren“ (vgl. WYBIEREK in diesem Band). Sind Dozierende und Studierende also gleichermaßen bereit, fernab von zu erwartenden oder zu erbringenden Leistungen, sich einzulassen auf offene Lernwege und entdeckendes Lernen, neugierig zu sein, sich mit einem Thema von besonderem Interesse in den Bann ziehen zu lassen, Fragen zu stellen und zu hinterfragen ... kurz: sind Studierende und Dozierende bereit, sich einzulassen auf einen reflexiven Forschungs- und Lernprozess als wechselseitig Lehrende und Lernende? Dann bieten Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten diesen Raum!

Literatur

- BOLLAND, Angela (2011): Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOTTERI, Lapo (2019): Study of the effects of Juggling sessions with the juggleboard on subjects with intellectual disability. Im Internet: <https://www.quatprops.net/lapo-paper>.
- GEILING, Ute (2000): Integrative Pädagogik mit Kindern in erschwerter Lernsituation – oder: Für eine Pädagogik, die Kinder stark macht. In: Geiling, Ute (Hrsg.): Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen: Leske Budrich, 41-58.

- GRUNERT, Cathleen (1999): Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen: Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske Budrich.
- HATTIE, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- HEDTKE, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Im Internet: : https://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf.
- HÖLZLE, Christina & JANSEN, Irma (Hrsg.) (2011): *Ressourcenorientierte Biografarbeit. Grundlagen-Zielgruppen-Kreative Methoden*. Wiesbaden: Springer.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2019): *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Budrich.
- LIEBSCH, Katharina (Hrsg.) (2010): *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*. Hohengehren: Schneider.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies.: *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 11-40.
- MAKRINUS, Livia (2011a): *Praktika im Lehramtsstudium – qualitative Einblicke in biographische Relationierungsprozesse*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*. Jg.4, Heft 2, 111-124.
- MAKRINUS, Livia (2011b): *Der Wunsch nach mehr Praxis. Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- MAKRINUS, Livia & KLEKTAU, Claudia (2019): *Praxisbezug in der Lehrer*innenbildung. Möglichkeiten und Grenzen einer biographischen Entwicklungsbegleitung am Beispiel des Schüler*innenhilfeprojektes Halle*. In: BARTUSCH, Steffen; KLEKTAU, Claudia; SIMON, Toni; TEUMER, Stefanie & WEIDERMANN, Anne (Hrsg.): *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Wiesbaden: Springer, 105-114.
- MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT (2010): *Neuronale Plastizität*. Im Internet: https://www.mpg.de/21486/Neuronale_Plastizitaet.
- MEISTER, Gudrun (2005): *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Wiesbaden.
- MIETHE, Ingrid (2011): *Biografarbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim, München.
- OBERSCHACHTSIEK, Bernd (2003): *Jonglieren und Mehr ... Handbuch Bewegungskünste für Schule, Verein und Freizeit*.
- OEVERMANN, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 70-183.
- OEVERMANN, Ulrich (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried & SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-64.
- PALLASCH, Waldemar & REIMERS, Heino (1990): *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim, München: Juventa.
- PUHR, Kirsten & WINTER, Stephanie (2019): *Lern(prozess)begleitungen als unterrichtliche Interaktionen*. In: BARTUSCH, Steffen; KLEKTAU, Claudia; SIMON, Toni; TEUMER, Stephanie & WEIDERMANN, Anne (Hrsg.) (2019): *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Wiesbaden: Springer, 33-46.

- QUAT, Craig (o.A.): The Juggle Board. A practical guide. Im Internet: <https://www.quatprops.net/guidebook-english>.
- RADTKE, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: KOCH-PRIEWE, Barbara; KOLBE, Fritz-Ulrich & WILDT, Jochen (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-149.
- REH, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: FRANZ, Eva-Kristina; GUNZENRAINER, Johannes; WEDEKIND, Hartmut; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara & PESCHEL, Markus (Hrsg.): Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für die Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHNEIDER, Siegfried (2008): Vorwort. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Über die Hand zum Verstand. Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. München, 5.
- SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten; GROSSE, Ulrike; SEIDEL, Andreas & GEMSA, Charlotte (2006): Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/5. In: SCHUBARTH, Wilfried & POHLENZ, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Potsdam: Universitätsverlag, 13-177.
- TIEFFEL, Sandra (2004): Beratung und Reflexion: eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: Springer.
- WERNET, Andreas & KREUTER, Vera (2007a): Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie. Potsdam: Universitätsverlag.
- WERNET, Andreas & KREUTER, Vera (2007b): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten & SEIDEL, Andreas (Hrsg.): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/Main: Peter Lang, 183-196.
- WERNET, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.“ Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: SCHUBARTH, Wilfried & POHLENZ, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Potsdam: Universitätsverlag, 193-207.
- WYBIEREK, Kira (2020): Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses. In diesem Band.
- WYGOTSKI, Lew (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein (Orig. Moskau 1956).
- WYSS, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung. Jg. 5, Ausgabe 2. Im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf.

John Marcus Sommer

Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt: Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen

Zusammenfassung

Die Lernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaften angesiedelt. Während das pädagogische Konzept der Lernwerkstatt in vielen Bildungskontexten verwendet werden kann, versteht sich die Lernwerkstatt in Halle als Hochschullernwerkstatt. Damit ist sie nicht nur ein Ort, an dem sich Studierende in einen individuellen Lernprozess begeben können, sondern funktioniert auch als Netzwerkstelle für Lehrende an der MLU. Somit können Lehrende durch das In-Beziehung-Kommen mit Materialien und Menschen in der Lernwerkstatt neue Ideen im Rahmen der Hochschuldidaktik generieren. Dreh- und Angelpunkt in diesem Kontext ist vor allen Dingen die Selbstreflexion der Lehrenden, die als maßgebliche Kompetenz in Lehr- und Lernprozessen angesehen werden kann. Im Jahr 2020 feiert die Hochschullernwerkstatt ihren 15. Jahrestag – Grund genug, den Blick auf einige Beispiele zu wenden und somit aufzuzeigen, welche Potenziale die Angebote der Lernwerkstatt bieten. Hierfür werde ich kurz meinen eigenen beruflichen Kontext darstellen und die unterschiedlich erlebten Formate der Lernwerkstatt vorstellen. Dadurch soll die Frage problematisiert werden, inwiefern zunehmend abstrakte Wissenschaften mit Emotionen im Lernprozess vereinbar sind.

Einleitung

Den Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit mit der Hochschullernwerkstatt stellt in diesem Fall die berufliche Tätigkeit als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in in der Rolle als Dozent*in an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg dar. In der Vorbereitung und Durchführung von Seminaren in der englischen Sprachwissenschaft fiel relativ bald die Problematik der Vermittlung von abstrakten linguistischen Konzepten auf. Strukturell gesehen sollen in der linguistischen Lehre kanonische Texte bzw. Konzepte weitergegeben werden. Hier besteht vor allen Dingen durch Interpretations- und Transformationsprozesse die Möglichkeit,

Konzepte zu erlernen und zu verstehen, indem sie in neue Kontexte eingebettet werden. Insofern ist Bildung „nicht das Ergebnis der Aneignung eines Bildungskanons, sondern das sich stetig wandelnde Resultat von Entwicklungsprozessen in der Auseinandersetzung mit sich, den anderen Menschen und der Welt“ (SCHÄFER 2017, 536). Die Hauptaspekte von Bildung nach dem UNESCO-Bericht sind „Learning to know“, „Learning to do“, „Learning to live together“ und „Learning to be“ (ebd.).

In von der Martin-Luther-Universität angebotenen hochschuldidaktischen Seminaren werden oft didaktische Methoden als Werkzeug zur Beeinflussung der Gruppendynamik vermittelt. Lehrende sollen mithilfe von Texten auf bereits bekannte Muster der Gruppendynamik aufmerksam gemacht werden. Das Potenzial der Verknüpfung einzelner wissenschaftlicher Disziplinen mit einer sich selbst und die Welt wahrnehmenden Pädagogik scheint in diesen Seminaren meist unberücksichtigt. Zwar sind Fortbildungen betitelt mit „Die eigene Rolle in der Lehre finden“, wobei Fragen wie: Was ist die eigene Rolle? Die eigene Person? gestellt werden. Doch treffen in solchen Seminaren meist nur Wissenschaftler*innen aufeinander. Es entsteht das Paradoxon, dass Wissenschaftler*innen von Erziehungswissenschaftler*innen Konzepte erlernen, um die Konzepte ihrer eigenen Wissenschaft zu vermitteln. In dieser Denkart der Hochschuldidaktik findet man eine Lehre, die auf all die Wissenschaften anwendbar ist. Damit bezieht sich Hochschuldidaktik primär auf das Erlernen von Konzepten durch eine theoretische Vermittlung. Somit zeigt sich „dass wir – einer analytischen Wissenschaft folgend – den Menschen nicht mehr in seiner Ganzheit betrachten, sondern ihn aufgeteilt haben in einzelne funktionale Bereiche. Demzufolge ist das Lernen lange Zeit auf einen kognitiven Prozess verkürzt worden“ (SCHÄFER 2017, 245).

Um auf den Titel dieses Artikels zurückzukommen, lässt sich eine weitere Frage stellen: Was ist überhaupt abstrakt? Beschäftigt sich Abstraktion wie laut der lateinischen Wortherkunft mit einem bloßen Abziehbild der Wirklichkeit? Wird durch Abstraktion nach Allgemeingültigkeit und Theoriehaftigkeit gesucht? BROWN (2006) betont die Bedeutung von Kultur und Sprache in der Entwicklung abstrakter kognitiver Schemata, wie zum Beispiel in der Beobachtung und Beschreibung von Räumlichkeit (vgl. ebd, 65)¹. Somit erscheint es für das Entstehen von abstrakten Schemata wichtig zu beobachten, wie sie von unterschiedlichen Gemeinschaften konstruiert werden und wie hierdurch unterschiedliche Perspektiven entstehen:

“As Levinson and Wilkins (in press) point out, the abstract nature of the underlying universals means that children have to be constructivists, not just mapping local forms onto pre-existing innate concepts but building the concepts as they learn the language. Spatial language is not fully pre-given, the child must construct both domain and range, and the mappings between them.” (BROWN 2006, 79).

1 Vgl. auch SAEED (2016: 358).

In dieser Sichtweise sei es wichtig nachzuvollziehen, wie kognitive Schemata entwickelt und erlernt werden, was individuell und kulturell geprägt sei. Zum Aufbau eines Schemas gehöre nicht nur die Verwendung von bereits existierenden Strukturen, sondern aus einer holistischen Perspektive ebenso der Weg des Lernens. Hierbei zu betrachten wären nicht alleine einzelnen Formen, sondern die Verkörperung von Informationen, beispielsweise durch Empfindungen und Emotionen.

1 Aspekte des Lernens

Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich der Lernprozess als Weg auffassen. Damit wird in der Erwachsenenbildung lebenslanges Lernen als absolute Metapher verstanden, bei der Lernelemente in eine Geschichte eingebaut werden (vgl. SCHÄFER 2017, 506). Insofern ähnelt es der konzeptuellen Metapher „life is a journey“ nach LAKOFF & JOHNSON (1980). Entscheidend ist also, was auf dem Weg passiert. Laut SCHÄFER (2017, 613) ergeben sich hier für Lehrende Herausforderungen, denn „[d]ie Menschen interessieren sich nicht mehr ausschließlich für die Fakten, sondern folgen stärker ihren Gefühlen“ (ebd.). Wenn man Lernen also nicht als bloße Aneignung von Fakten versteht, sondern als Beziehung zum Lernen, zu sich selbst und dem sozialen Kontext (vgl. ebd., 1035), werden auch Emotionen stärker berücksichtigt. Für die Rolle als Lehrende*r wäre es bei der Begleitung von Lernenden dabei besonders wichtig „zu wissen, wie der Mensch seine einzigartigen Potenziale zum Leuchten bringen kann“ (ebd., 1092). Möglichkeiten für Lehrende ergeben sich hier beispielsweise in der konstruktivistischen Didaktik. Denn „[d]ie konstruktivistische Didaktik sieht die Lernenden als Subjekte, die den Lernprozess aktiv mitgestalten“ (ebd., 1159). Das heißt, dass Lernende ihre eigenen Ideen mit in den Lernprozess einbringen können und selbst Entscheidungen treffen sollten. Währenddessen spielt auch das persönliche Wohlbefinden eine große Rolle. Dazu zählt der „Umgang mit eigenen Energien, die mit dem Körper den eigenen Gefühlen, Zeitdruck, Durchführungskraft, sowie der (meist nur wenig übrigbleibenden) Energie zur Erforschung von Neuem“ (ebd., 1198).

Doch wie hängt emotionales Lernen mit Kognition zusammen? In der *Cognitive load theory* (vgl. SYRING 2015, 87) wird zwischen intrinsischer kognitiver Belastung (Aufgabenstellung), externer kognitiver Belastung (Lernumgebung, Lernmaterial) und lernbezogener kognitiver Belastung (eigentliches Lernen) unterschieden. „Ziel der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ sollte sein, „v.a. die äußere kognitive Belastung durch ein optimales didaktisches Arrangement (SWELLER et al. 1998) gering zu halten“ (SYRING 2015, 96). Dies zählt zu den Aufgaben des Lehrenden, damit der Weg des Lernens angenehm gestaltet werden kann.

Gerade durch ein solches erlebendes Lernen zeigen sich einige Schwierigkeiten in dichotomen Begrifflichkeiten für ein umfassendes Erlebnis der Welt, besonders wenn eine sprachliche Beschreibung sich auf eine bestimmte Situation bezieht und nicht auf einen Prozess. Nimmt man beispielsweise die konzeptuelle Metapher *life is a journey* und man stellt sich eine*n Bergwanderer*in vor, der gerade den Gipfel erreicht hat, heißt oben nicht unbedingt gleich gut. Nach all der Anstrengung des Bergaufstiegs ist ihr*sein Körper mitunter aufgeheizt. Bei starker Sonneneinstrahlung kann das körperliche Erleben des „oben“-Seins durchaus unangenehm sein. Der Abstieg ins kühle Tal und das anschließende Erholen bei einem Kühlgetränk kann somit auch als „gut“ empfunden werden. Hieran zeigt sich, wie durch Bewegung das kreative Denken angeregt wird und Verbindungen zwischen abstrakten Theorien und der realen Welt hergestellt werden können. Dies erscheint wichtig, um Theorien verstehen und hinterfragen zu können.

Doch was heißt es Ideen zu produzieren? Laut einer Forscher*innengruppe im Lebensmittelkontext der Hochschule Fulda „bedeutet Ideenproduktion [konkret] sich reflektiert mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und seinen eigenen, erfolgreichen Weg darin zu finden“ (IDEENPRODUZENT*INNEN 2015, 31). Der Fokus hierbei liegt wahrscheinlich darauf, sich als Wesen in der Welt wiederzufinden. Insofern werden Lernende durch Ideenproduktion selbst zum Teil der Welt und verstehen Dinge aus einer mündigen Perspektive.

Doch woher kommt eine Idee? Wie produziert man eine Idee? Laut den Ideenproduzent*innen ist die Ideenproduktion „kein kreativer Neuschöpfungs-Auftrag und trennt sich von der kantschen Aufklärung und seinen mündigen Bürgern. [...] In diese Entscheidung und Definition von dem was gilt, aber vor allem was einen (sic) hilft, mündet Ideenproduktion“ (IDEENPRODUZENT*INNEN 2015, 138; Fußnote 21). Insofern kann Ideenproduktion als Kommunikationsprozess angesehen werden, während dem durch Handlungen und Aussagen in Bezug auf einander neue Ideen entstehen. Ziel hierbei kann sein, eine Entwicklung von der Rolle von Konsument*innen zu Ideenproduzent*innen zu fördern (vgl. OLIVA 2015, 7). Wichtig ist hier vor allen Dingen die Mitsprache von Lernenden. Das heißt, dass Lernende mitdefinieren können müssen, was konsumiert wird. Auf einer anderen Ebene können so auch Regeln des Konsums nachvollzogen und somit das Weltverständnis verbessert werden. Hierzu kann auch gehören, immer wieder neue Herausforderungen in einer Nische zu finden und sich selbst wahrzunehmen. Neue Ideen können somit auf abstrakter Ebene entstehen oder in konkreten Details.

2 Wege in der Hochschullernwerkstatt

Im folgenden Abschnitt möchte ich kurz einige Veranstaltungen Revue passieren lassen. Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle (Saale) schafft es durch Veranstaltungen, wie „Materialität des Lernens“ oder auch Veranstaltungen zur Digitalisierung, Wissenschaftler*innen und Studierenden aus unterschiedlichsten Disziplinen einen Raum zu bieten, um verschiedene Thematiken aus unterschiedlichsten Perspektiven zu betrachten. Die Hochschullernwerkstatt als solche eröffnet Möglichkeiten für verschiedene Wege. Hier entsteht auch die Frage, ob das Konzept der Lernwerkstatt örtlich gebunden ist oder auch translokal genutzt werden kann. Unabhängig von der örtlichen Gebundenheit erwachsen in mir ganz verschiedene Gefühle auf meinen unterschiedlichen Lernwegen. So konnte ich beispielsweise das herzliche Lachen als emotionale Reaktion auf Absurditäten erleben, die zu Situationskomik führten, wie zum Beispiel bei dem kläglichen Versuch, einen Satz wackelnde Plastikeulen zu reparieren. Schmerz entstand bei körperlichen Verletzungen, die ich mir zum Beispiel beim Schnitzen (Fingerbeispiel S. 7) unabsichtlich selbst zufügte.

2.1 Zur Materialität des Lernens – Zahnräder der Wissenschaft

Am 30.11.2016 hält das Interdisziplinäre Forum „Zur Materialität des Lernens“² eine Netzwerkveranstaltung zur Verknüpfung von Dozent*innen und Studierenden ab. Mithilfe von konkreten Materialien und Gesprächen über Materialien wird somit ein „In-Beziehung-Treten“ (SCHÄFER 2017, 1035) ermöglicht. Die bereitgestellten Materialien sind Zahnräder, Ketten, sowie eine Befestigungswand. Die einzelnen Teilnehmer*innen erhalten unterschiedliche Gegenstände. Dadurch ist es möglich, die Gegenstände jeweils einzeln zu betrachten und zu beschreiben. Während der Veranstaltung beginnen die Teilnehmer*innen beispielsweise Ketten und Zahnräder miteinander zu verbinden, bzw. Ketten und Zahnräder an der Befestigungswand anzubringen. Neben der konkreten Verbindung von Gegenständen führen aber auch die Aussagen und Gespräche der Teilnehmer*innen zu neuen gedanklichen und interpersonellen Verbindungen. Gerade durch die unterschiedlichen interdisziplinären Perspektiven wird somit in einer angenehmen Atmosphäre Wissen über die Gegenstände gesammelt. Zum Abschluss der Veranstaltung wurde ein Video gezeigt sowie ein Transkript ausgeteilt, bei dem zwei Kinder mit einem ähnlichen Materialaufbau experimentiert haben. Somit ließ sich zeigen, wie das abstrakte Schema in unterschiedlichen Situationen verwendet werden kann. Hierbei konzentrierte ich mich auf die sachliche Aktivität mit dem Gegenstand und tauchte intensiv in die Auseinandersetzung mit den Materialien

2 <https://kalei.uni-halle.de/veranstaltungen/foren/materialforum/>, zuletzt besucht 14.01.2020.

und deren Verwendung ein. Dieser Flow trieb mich voran und half mir, das Thema der Ketten und Zahnräder für mich auszudeuten.

2.2 Digitalisierung in der Lehre

Zur Veranstaltung Digitalisierung in der Lehre wurden die Räume der Hochschullernwerkstatt genutzt, um eine Messe der Ideen abzuhalten. An Stehtischen standen Vertreter*innen vom Zentrum für multimediales Lehren und Lernen (LLZ)³ und der Professur für Deutschdidaktik. In einem Nebenraum hatten Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt unterschiedliche technische Gerätschaften (Laptops, Tablet, etc.) an den Strom angeschlossen, die ausprobiert werden konnten. Das LLZ hat innerhalb der MLU bereits eine institutsübergreifende Infrastruktur aufgebaut und treibt Digitalisierung durch Workshops, Seminare, Bereitstellung von Geräten, sowie Programmen (z. B. ILIAS) voran.

Die Vertreter*innen der Deutschdidaktik (<https://deutschdidaktik.uni-halle.de/>) nähern sich der Digitalisierung aus textsortendidaktischer Perspektive. Ausgangspunkt für die Digitalisierung ist hierbei die vormals existierende Textsorte *Lernportfolio*, die durch Vorgabe von Dozent*innen Kriterien zur Selbstreflexion enthalten soll. Durch die technologischen Entwicklungen und durch die Infrastruktur des LLZ ist es nun auch möglich, diese Textsorte komplett digital an Dozent*innen und andere Studierende zu übermitteln. Damit ist ein Muster geschaffen, das durch Lehramtsstudierende von Deutschdidaktik-Dozent*innen übernommen und so in den Schulen angewandt werden kann. Weiterhin werden Programme von anderen Anbietern (bspw. Google, <https://edu.google.com>) vorgestellt und diskutiert. Hierbei wurden auch Aspekte von Datensicherheit besprochen. Im digitalen Lern- und Forschungsraum der Hochschullernwerkstatt stellt das Medienteam neue technische Geräte wie 3D-Drucker, Makey-Makey (<https://makeymakey.com/>, „Invention Kit For The 21st Century“ [Translation: Erfindungskit für das 21. Jahrhundert, JMS], eine Drohne, sowie Computerplatinen zur Programmierung vor (<https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/medien/>). So steht aus mediendidaktischer Perspektive zunächst das Gerät in seiner Materialität im Vordergrund und nicht die damit produzierbare Textsorte als „schemata, cognitive devices, which guide text production“ (BROCK & SCHILDHAUER 2017, 18). Somit kann durch das Erforschen der Geräte ihr Potenzial entdeckt werden. Zusätzlich werden diese Geräte durch Gespräche sprachlich bestimmt, ihnen Bedeutung zugemessen und ihre Verwendungsmöglichkeiten ausgehandelt. In einer zusammenfassenden Gesprächsrunde wurden kurz die Ergebnisse zusammengefasst, um Ideen für den zukünftigen Umgang mit Digitalisierung in der Lehre zu sammeln. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernplattformen und die Möglichkeit deren Verbindung sowie das Nachdenken

3 <https://www.llz.uni-halle.de/>, zuletzt besucht am 14.01.2020.

über das eigene Tun ermöglicht somit einen fortlaufenden kritisch-reflexiven Prozess des eigenen Lernweges.

2.3 Achtsamkeitsspaziergang durch den Universitätsgarten der Franckeschen Stiftungen

Die dritte exemplarisch ausgewählte Veranstaltung der Hochschullernwerkstatt, die hier abgebildet werden soll, heißt „Achtsamkeitsspaziergang in der Natur“. Eingeleitet wurde die dritte Veranstaltung durch einen Vortrag über Kunst und Natur von einem Dozenten des Fachbereiches Gestalten der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Hier wurde durch Fotografien gezeigt, inwiefern Natur auf den Menschen künstlerisch wirken kann. Weiterhin wurde auch gezeigt, inwiefern Kunst ökologisch kreiert werden kann. Das hieß in diesem Fall konkret, die Kameralinse auf Strukturen und Formen zu lenken, die an andere Strukturen und Formen erinnern. Ökologisch wurde diese Kunstsorte dadurch, dass die Natur intakt gehalten wird.

Anschließend an den Vortrag werden die Teilnehmer*innen auf einen Achtsamkeitsspaziergang im Universitätsgarten eingeladen. Die Aufgabe für den Achtsamkeitsspaziergang ist es, die Umgebung mit allen Sinnen wahrzunehmen. Die Teilnehmer*innen werden mit einem Zettel und Stift ausgestattet, damit sie ihn an einer selbst gewählten Stelle anbringen und mit einem Wort versehen können. Dadurch wurde ein künstlerischer Zugang zur Betrachtung des Gartens geschaffen. Darüber hinaus ermöglichte diese Art des Zugangs ebenso Übertragungsprozesse: bspw. aus der kognitiven Linguistik und Metapherntheorie (vgl. LAKOFF & JOHNSON 1980). So postuliert die Metapherntheorie beispielsweise eine Übereinstimmung von Wahrnehmung mit Bewertung (oben=gut; unten=schlecht). Hat man nun ein solches kognitives Schema im Kopf, kann es bei einem Achtsamkeitsspaziergang mit dem Erleben abgestimmt werden. Beispielsweise lässt sich das Schema abgleichen mit dem Aufbau des Gartens mit seinen unterschiedlichen Plateaus. Es ist später Nachmittag und das unterste Plateau ist komplett mit Schatten zugedeckt. Es ist kalt, der Kompost verbreitet einen modrigen Geruch. Das oberste Plateau ist noch von Sonne beschienen und somit warm und in Licht gehüllt. Insofern ließe sich unter Umständen das kognitive Schema (oben=gut; unten=schlecht) bestätigen. Besucht man den Ort jedoch zu einem anderen Zeitpunkt (beispielsweise im Hochsommer), würde der ein oder andere vielleicht die Meinung teilen, dass es doch ganz angenehm unten im Schatten ist. Weiterhin offenbart sich eine stark anthropozentrische Weltsicht, da ein Reptil wohl eher die direkte Sonne aufsuchen würde, um Energie zu tanken.

2.4 Adventsbasteln in der Hochschullernwerkstatt

Neben Seminaren gibt es in der Hochschullernwerkstatt auch die Möglichkeit, verschiedenste Materialien zu nutzen, um Dinge zu kreieren. So können Ideen materialisiert werden und abstrakte Ideen zu konkreten Gegenständen verarbeitet werden. Dies ist bei zahlreichen freien kreativen Angeboten möglich. Zum Adventsbastelabend im Dezember 2019 ist aus dem Wunsch, jemandem eine Freude zu machen, die Idee entstanden, ein Vogelhaus zu bauen. Folgendes Objekt wurde dabei produziert:

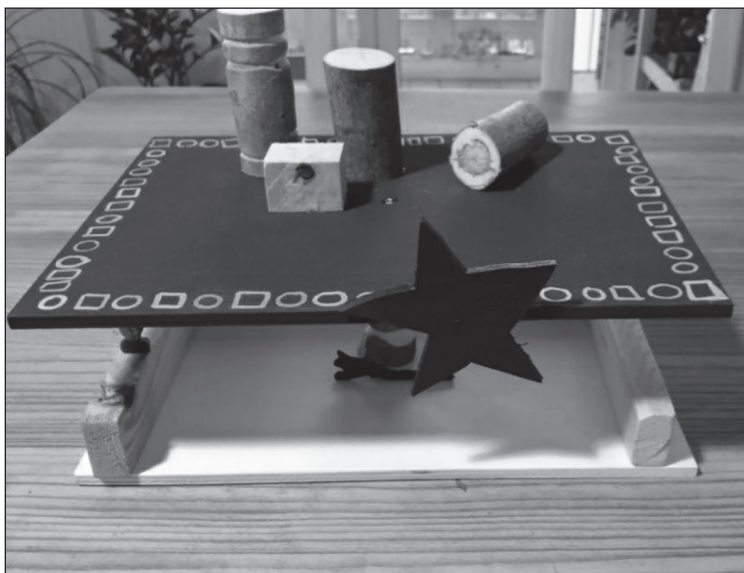


Abb. 1: Krippenvogelhaus entstanden in der Hochschullernwerkstatt (Foto: John Marcus Sommer Dezember 2019)

Zu sehen ist ein ungewöhnliches Vogelhaus, das kaum einem anderen gleicht. Die verwendeten abstrakten geometrischen Formen sind Quader, Zylinder und ein Stern, sowie eine Lavalampe und ein tierähnliches Wesen, sowie eine Schraube in der Mitte. Entstanden ist die Konstruktion durch Musterkombination der Schemata Vogelhaus & Krippe, sowie unterschiedliche Materialien aus dem Fundus der Hochschullernwerkstatt (Holzbretter, Holzreste, Äste, gedrechselte Äste, Tafellack, Kreidefarbe, Schrauben, Nägel, Klarlack, Leim). Zur Herstellung des Objektes wurden unterschiedliche Werkzeuge verwendet (Laubsäge, automatische Stichsäge, Kreidestift, Sandpapier, Feile, Föhn, elektrischer Akku-Bohr-Schrauber, Pinsel, Klarlacksprühdose, Leimklebeflasche, Cuttermesser).

Interessant zu betrachten ist vor allen Dingen der Entstehungsprozess des Krippenvogelhauses, da es nicht nach einer Skizze gebaut wurde, sondern durch Probieren und Input von anderen Teilnehmer*innen am Adventsbastelabend in der Hochschullernwerkstatt entstanden ist. Die Materialauswahl war bestimmt durch einen vorangehenden Bastelabend, bei dem unter Anleitung der Leiterin der Hochschullernwerkstatt mit Tafellack lackierte Holzkreisel angefertigt wurden. Hier entstand die Motivation, weiter mit den Materialien zu arbeiten. Insofern wurden anfangs die gleichen Materialien (Holz und Tafellack) für das Design des Vogelhauses verwendet. Durch Anregungen anderer Teilnehmer*innen während der Entstehungsphase sind weitere Elemente hinzugekommen.

Zunächst wurden drei längliche Holzquader auf die unterste Platte genagelt. Die Idee hierbei war es zu verhindern, dass beim Anflug von Vögeln oder durch Windeinfluss Futter aus der Krippe fallen könnte. Daraufhin wurde die untere Holzplatte durch ein (schon vorher) gedrechseltes Holzstück mit Schrauben verbunden. Hierzu mussten Löcher vorgebohrt werden, damit sich die Schrauben besser versenken ließen. Als nächster Schritt wurde der Stern durch einen Nagel an der oberen Holzplatte befestigt und beides mit Tafellack lackiert. Um den Trocknungsprozess des Lacks zu beschleunigen, wurde ein Haartrockengerät verwendet. Dann wurden die Krippenfiguren mit Leim auf dem Dach befestigt, das als nächstes mithilfe der Kreidestifte dekoriert wurde. Zuletzt wurden die Lavalampe und das Tier mit einem Cuttermesser aus Holzresten geschnitzt. Auch diese wurden mit Tafellack lackiert und die Lavalampe mit pinkfarbener und gelber Kreidefarbe bemalt.

Aus dem Erinnerungsprotokoll lassen sich die folgenden Aussagen rekonstruieren, die zur Formung des Gegenstandes am Adventsbastelabend beigetragen haben:

- „In den Kisten da unten sind noch Holzreste. Die kannst du auch verwenden.“
- „Vielleicht probierst du es mit Vorbohren, bevor du die Schraube reinsetzt.“
- „Das ist jetzt schwierig, weil du direkt in den harten Holzkern bohrst.“
- „Du kannst hier die Holzstücke nehmen und ein Krippenspiel obendrauf bauen. Wie du machst das jetzt wirklich?“
- „Na klar, war ja eine gute Idee.“
- „Hier, nimm die Farben zum Bemalen. Denk nicht zu lange nach, John.“
- „Was malst du da jetzt drauf?“
- „Du bist der Künstler.“
- Nach bemalen des Daches: „Nee, das hätte ich jetzt nicht gedacht.“
- „Vielleicht machst du noch eine Lavalampe rein.“
- „Sieht aus wie ein Darkroom.“
- Nach Fertigstellung: „Wirst du jetzt zur Katze John?“

Durch diese Aussagen von den Teilnehmer*innen am Bastelabend sind immer wieder neue Elemente zu unterschiedlichen Entstehungsphasen des Krippenvo-

gelhauses dazu gekommen. Interessant nachzuvollziehen ist auch, inwiefern die Situation (Zeit kurz vor Weihnachten) auf den Kurationsprozess ausgewirkt hat, ansonsten wäre die Musterkombination kaum entstanden. Zudem sind die obligatorischen Krippenfiguren (Maria, Josef und Jesus) lediglich durch abstrakte Elemente dargestellt, wobei deren Konstellation dazu beiträgt, das Schema zu erkennen. Jedoch ist hier auch nicht ganz sicher, ob ein Elternteil größer ist als das andere, bzw. sitzt. Der horizontale Ast lässt weiterhin Spielraum für Spekulation: ist es ein Ochse oder ein Esel? Ähnliches gilt für das Tier im Vogelhaus: ist es eine Katze oder ist es eine Maus?

Die zweidimensionalen Entsprechungen der geometrischen Figuren auf dem Dach des Vogelhauses wurden in abwechselnder Sequenz in den Farben Grün, Pink und Orange an den Rand des Daches gemalt. Nach Fertigstellung des Krippenvogelhauses wurde es mit Klarlack besprüht, um es wetterfest zu machen. Teil des Lernprozesses war dabei auch ein kleiner Unfall, bei dem der Autor sich mit dem Cutter-Messer in den Finger schnitt, sodass für die Zukunft mehr auf die Arbeitssicherheit geachtet werden muss. Das Foto des fertigen Produkts wurde über *Social Media Kanäle* geteilt, um eine Anschlusskommunikation zu ermöglichen. So ist das folgende Foto als Reaktion auf das Vogelkrippenhaus zu verstehen.



Abb. 2: Krippe in der kath. St. Bonifatius-Kirche in Bad Sooden-Allendorf
(Foto: Mechthild Sommer, Januar 2020)

Zu erkennen in Abbildung 2 ist eine Krippe mit traditionellen Krippenfiguren aus Holz. Das Bild zeigt einen Baumstumpf, der mit Heu gefüllt ist, sowie die kniende Maria, Josef, Jesus in der Krippe, die Heiligen drei Könige (von denen einer kniet), Schafshirten, Schaf und Engel. Der Baumstumpf ist umgeben von einem grünen Nadelgewächs, einem Weihnachtsstern, sowie einigen Papiersternen und Beleuchtung. Die Unterschiede zum kooperativen Vogelkrippenhaus werden schnell deutlich. Doch gerade im Vergleich zeigt sich, wie mithilfe von geometrischen Figuren das kognitive Schema *Krippe* dargestellt werden kann. Das Bild gibt einige Indizien in Bezug auf die Entstehung dieser Krippe. Es ist anzunehmen, dass die Figuren entweder per Hand oder maschinell hergestellt wurden (vermutlich durch eine Schnitztechnik und Lackieren). Die Papiersterne, sowie die Lichterkette wurden wahrscheinlich auch maschinell gefertigt. Der Baumstumpf muss mithilfe von Werkzeugen ausgegraben worden sein. Zuletzt wurden die einzelnen Elemente arrangiert.

3 Abschließende Worte

Die hier beschriebenen unterschiedlichen Angebote als Lernstationen durch die Hochschullernwerkstatt zeigen leider nur einen kleinen Teil der vielen Möglichkeiten, in denen Lernprozesse für alle Beteiligten entstehen können. Das Erinnern an diese Stationen auf dem Weg durch die Hochschullernwerkstatt zeigt auch, wie der Lernprozess im Gedächtnis verkörpert wurde. Dies scheint ein wichtiger Aspekt für den Lernprozess zu sein. In Schäfers Worten ist den „[...] Konzeptualisierungen des Lernens [...] gemeinsam, dass sie sich auf etwas Vergangenes beziehen; wir greifen auf das zurück, das wir durch Erinnern hervorholen bzw. das wir uns durch den Prozess des Eingravierens angeeignet haben“ (SCHÄFER 2016, 1090). Der Prozess der Gestaltung scheint hierfür besonders wichtig zu sein. Wenn Lernende sich selbst in das Material einschreiben können und eigene Entscheidungen treffen können, wirkt sich dies besonders positiv auf die Verkörperung von Wissen aus. Somit gehört zur Gestaltung des Lernprozesses auch, dass Lernende selbst Ideen entwickeln können und dabei unterstützt werden. Durch Verknüpfen von Wissen und Informationen aus der Welt und der Theorie können neuen Ideen entstehen. Unterschiedliche Muster können gedanklich verknüpft werden und entweder sprachlich oder materiell realisiert werden. Meist gehen beide Aspekte miteinander einher.

Gerade in der Verbindung zum emotionalen Lernen erscheint es wichtig, sich positiv an den Lernprozess erinnern zu können. So können beim Vertexten von Lernprozessen Freude und Lachen beim Erinnern an die Situation und Teilnehmer*innen entstehen. Ähnliches gilt auch für die Betrachtung der einzelnen Ele-

mente des fertigen Produktes sowie des Gesamtproduktes. Hierbei zeigt sich auch ein Unterschied zwischen Wissensaneignung durch (akademische) Texte in kognitiver Distanzkommunikation und dem Erleben bzw. Erinnern an Geschehnisse in ihrer Ganzheit (Situation, Teilnehmer, Inhalt, etc.).

Literatur

- BROCK, Alexander & SCHILDHAUER, Peter (2017): Communication Form: A Concept Revisited. In: BROCK, Alexander & SCHILDHAUER, Peter (Hrg.): Communication Forms and Communicative Practices: New Perspectives on Communication Forms, Affordances and What Users Make of Them. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1-43.
- BROWN, Penelope (2006): Language, culture and cognition: The view from space. Sprache, Kultur und Kognition: Die Betrachtung vom Raum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* (34) 1-2, 64-86. Im Internet: DOI 10.1515/ZGL.2006.005.
- IDEENPRODUZENT*INNEN (2015): Intention-Handlungslücke – Ideenproduzenten. Forschungsprojekt im Rahmen des Masters Public Health Nutrition (nicht veröffentlicht). Fulda.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: Chicago University Press.
- OLIVA, Renan (2015). Ideenproduktion (durch Kochen und Küche) in der Gesundheitsförderung. (nicht veröffentlichte Masterarbeit). Fulda.
- SAEED, John I (2016). *Semantics*. Chichester u. a.: Wiley-Blackwell.
- SCHÄFER, Erich (2017). *Lebenslanges Lernen*. Berlin: Springer. Ebook.
- SYRING, Marcus (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (2015) 18, 667-685. Im Internet: DOI 10.1007/s11618-015-0631-9.
- SWELLER, John, Jeroen JG Van Merriënboer, and Fred GWC Paas. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review* 10.3 (1998): 251-296.

Lena Kliebe

Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“

Zusammenfassung

*Die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bietet den Studierenden innerhalb eines Semesters unter verschiedenen Schwerpunkten Seminare und Workshops an. Unsere Seminargruppe lernte im Rahmen des Moduls „Schulgeschichte und Schulgestaltung“ die Lernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption kennen. Unter der Leitung von Dr. Dietlinde Rumpf und Kathrin Kramer konnte man direkte Einblicke in die Arbeit von Lernbegleiter*innen gewinnen und selbst die Rolle von Lernenden übernehmen. Dadurch erhielten wir eine der wenigen Möglichkeiten für Student*innen im Hochschulstudium, bewusst den eigenen Lernprozess wahrzunehmen und zu reflektieren. Die von mir gesammelten Erfahrungen, Einblicke und Erkenntnisse werden im Folgenden beschrieben und reflektiert. Dadurch werden Transferüberlegungen in den schulischen Kontext hergestellt, die mögliche Handlungsweisen beziehungsweise den Umgang mit den gewonnenen Kenntnissen in der Schule aufzeigen sollen.*

1 Wie habe ich die Lernsituation und das Arrangement erlebt?

Durch mein bestehendes Arbeitsverhältnis in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle (als studentische Mitarbeiterin) erlebe ich diese schon lange als einen Ort der Begegnung, des Austauschs, der kreativen Prozesse und Lernerfahrung, gleich ob extrinsisch oder intrinsisch motivierten Ursprungs. Bisher habe ich diese Prozesse eher passiv und meist nur oberflächlich beobachten können, weshalb mich das Konzept dieses Seminars sehr reizte.

Das in diesem Rahmen vorgestellte Seminar (innerhalb des Moduls „Schulgeschichte und Schulgestaltung“) trägt den Titel „Die Lernwerkstatt als Raum und als pädagogische Konzeption“ und konnte von Lehramtsstudierenden jeder Schulform belegt werden. Insgesamt gab es vier Arbeitsphasen: Theorieinput, Fragenformulierung, Erarbeitungsphase und Reflexion. Hierbei erhielten die Studierenden die Chance mit selbstentwickelten Fragestellungen die Arbeitsweise als Lernende

oder auch als Lernbegleiter*innen in einer Hochschullernwerkstatt praktisch zu erleben und zu begreifen. Dadurch konnten gewonnene Erkenntnisse (beispielsweise in den Bereichen: Bewusstwerden der eigenen Lernprozesse, Umgang mit dem problemorientierten-induktiven Lösen von Aufgaben und selbstbestimmtes/selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Arbeiten) in Hinblick auf die eigene Professionalisierung zukünftiger Schulgestaltung und schulisches Lernen kritisch reflektiert werden.

Es ebnete mir den Weg, die Lernwerkstatt(arbeit) aus einem differenzierteren Blickwinkel zu betrachten. So erhielt ich die Chance, aktiv mein eigenes Lernen und das der anderen in der Hochschullernwerkstatt beobachten, erleben und analysieren zu können. Das eigene Lernen und die zur Verfügung gestellte Lernumgebung nicht nur im Nachhinein, sondern auch während des Prozesses aktiv zu betrachten, sind doch eher ungewöhnlich. Man beginnt nicht nur ergebnisorientiert zu denken, sondern konzentriert sich verstärkt auf den eigenen Weg zum Ergebnis und auf die Prozesse der anderen. Es herrschte insgesamt eine sehr lockere und offene Lernatmosphäre, die vermutlich nicht nur durch die selbstbestimmende Lernsituation, die unterstützenden Lernbegleiter*innen, sondern auch durch den besonderen Lernort entstand.

Die drei Räume der Hochschullernwerkstatt besitzen offene Regale, die impulsgebende Materialien beinhalten, welche inhaltlich nach verschiedenen Themen strukturiert sind und Lebensbezug aufweisen. Zudem findet man Rückzugsmöglichkeiten, wie die Sofaecken, oder nutzt die Räume als einen Ort der Begegnung, um beispielsweise gemeinsame Ziele abzustecken oder um kreativ zu arbeiten – wie in der (Druck-)Werkstatt. Dabei erzeugen die drei Räume generell unterschiedliche Gefühle in mir, was sich in diesem Seminar auf meine Arbeitsweise übertrug. Der „Montessori-Raum“ wirkt im Vergleich zum Werkstattraum zwar einladend, aber mehr wie ein offener Klassenraum auf mich. Die Tische und Stühle ähneln in Form und Farbe Schulbänken, auch Wandregale gefüllt mit Büchern findet man in Klassenräumen und auch die Computerecke könnte es so in jenen geben. Durch die Pflanzen, die Teppiche und die gelben Sofas, die als Sitzcken dienen, erhält der Raum allgemein einen freundlichen, einladenden und gemütlichen Touch. Dennoch fühlte ich mich in der Zeit des Seminars zur Atmosphäre des „Werkstatttraums“ am meisten hingezogen, weswegen ich alle eigenständigen Lernphasen dort verbracht habe. Ich kann nicht genau beschreiben, weshalb mich das handwerkliche Arrangement in dem Raum so fesselt, aber ich kann vermuten, dass mich für die Seminarzeit die (kleine) Größe des Raumes und die vielen Geräte (wie Werkbank, Druckerpresse etc.) mehr zum kreativen Nachdenken anregten, als ein großer offener Raum (wie zum Beispiel der „Bühnenraum“). So ist es doch interessant zu erwähnen, dass ich, trotz der gemütlichen Sofas im „Montessori-Raum“, nicht einmal in Erwägung gezogen hatte, den Raum zu wechseln. Ein Grund könnte meine Affinität zum bildnerischen Arbeiten und zum Buchbin-

den sein, weshalb mich allgemein die Atmosphäre einer Werkstatt entspannt und kreativ anregt. So lässt sich vielleicht erklären, warum mich die Größe und die „Leere“ des „Bühnenraums“ nicht ansprachen – ich habe den geringsten Bezug zu ihm. Zwei weitere Faktoren sollten noch beleuchtet werden. Einerseits benötigte ich für mein eher persönliches Thema (Warum tue ich mir Semester für Semester das Pendeln an?) keine Fachliteratur und konnte daher raumunabhängig agieren. Andererseits konnten sich in der Werkstatt viele Gespräche entwickeln, die mitunter zwei bis vier Leute betrafen, ohne, dass man die Lautstärke verändern musste. Dass man in diesem Raum oft dazu verleitet wurde Gespräche zu führen oder sich gegenseitig zu helfen, kann auch an der gruppenähnlichen (aufgrund der Raumgröße und Blickrichtung mit der wir saßen/standen) Sitzkonstellation liegen, die für das Führen von Gesprächen prädestiniert ist (vgl. WOOLFOLK, 2014, 444).

Ein großer Faktor, der mich in meinem Lernprozess überraschte, war meine Offenheit gegenüber Gesprächen mit den anderen Seminarteilnehmer*innen und den daraus gewonnenen Kenntnissen, worauf ich im Folgenden näher eingehen werde.

2 Wie habe ich die Gruppe wahrgenommen?

Trotz anfänglicher Distanziertheit, wie man sie häufig in der ersten Phase eines neuen Seminars vorfindet, gewann man in der Kennlernrunde einen ersten Eindruck der Teilnehmer*innen, was die Anspannung etwas auflockerte. Nach der Vorstellung des Seminarthemas („Die Lernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption“) und der Aufgabe („Übernehmen Sie die Rolle der lernenden Person (eigene Fragestellung entwickeln) oder die der Lernbegleitung (den Lernprozess der anderen begleiten) und reflektieren Sie Ihre Lernerfahrung in Hinblick auf schulisches Lernen“), konnte ich anfangs bei den Teilnehmer*innen eine große Verwirrung bezüglich der Aufgabenstellung und der Zielführung des Seminars spüren. Auch trafen die selbstständige Themenwahl und die Reflexion des eigenen Lernprozesses auf großen Unmut bei einigen Teilnehmer*innen, was sie untereinander leise verbal äußerten. Dabei liegt eine Vermutung von mir darin, dass einige von ihnen bisher kaum mit Hochschullernwerkstattarbeit in Berührung kamen und dass der praktische, individuelle Weg der selbstständigen Erarbeitung eines neuen Themas eher untypisch für die ihnen bisher bekannte, angeleitete Hochschulwissensaneignung war. Darüber hinaus kam es in meinem Studium selten vor, dass Studierende von ihren Dozierenden in ihren Lernprozessen begleitet wurden oder dass sie sogar selbst in die begleitende Rolle schlüpfen durften. Und wenn das schon nicht genug gewesen wäre, das anschließende Analysieren und Reflektieren darüber kam noch seltener vor. So kann es auch meinen

Kommiliton*innen ergangen sein, weshalb bei ihnen ebenfalls eine Unsicherheit entstanden sein könnte. Nach PIETSCH (2010) könnte der Grund der mangelnden Umsetzung daran liegen, dass die Studierendenzahl in Lehramtsstudiengängen zu hoch ist, um schlicht und ergreifend ein solches Konzept möglichst weitgreifend durchzuführen (vgl. ebd., 226).

Diese Umstellung zum Selbstmanagement verlangte eine gewisse Zeit. Dass die Entwicklung von Selbstmanagement und Verantwortungsübernahme zeitaufwendig und notwendig für kooperative und problemorientierte Lernaufgaben ist, bestätigt auch Anita WOOLFOLK (2014, 473). Doch von Seminareinheit zu Seminareinheit, insbesondere jedoch durch das gemeinsame Wochenende (neben einigen Einzelseminaren in der Woche, gab es auch ein gemeinsames Blockwochenende, in dem wir speziell an der Bearbeitung/Lösung unserer Leitfrage arbeiteten), haben fast alle einen Weg gefunden, mit der neuen Lernsituation umzugehen und sich für ein eigenes Thema oder für die Rollenübernahme einer*eines Lernbegleiterin*Lernbegleiters zu entscheiden. Dabei haben sich von den etwa zwei Dutzend Teilnehmenden allerdings nur zwei für die Rolle der Lernbegleitung entschieden, alle anderen wählten die der*des Lernenden. Die beiden Dozentinnen wählten ebenfalls die Rolle der Lernbegleitung.

Im Laufe der Seminareinheiten baute ich zu der einen oder anderen Person ein sehr offenes und fast freundschaftliches Verhältnis auf. Ich kam mit ihnen sehr oft ins Gespräch, welches teilweise von allgemeinen bis sehr persönlichen Themen reichte. Da ich selber ein sehr persönliches Thema wählte, musste ich mich recht schnell den anderen Teilnehmer*innen öffnen, was mir zwar nicht ganz leicht fiel, mir aber in meinem Prozess weiterhalf. Ich konnte durch den Austausch von Ratschlägen, Erfahrungen, Einstellungen, Vermutungen und Analysen mehr über mich selbst erfahren, was mich erstaunte. Ging ich doch davon aus, alleine arbeiten zu müssen, da ja nur ich am besten über mich Bescheid wusste.

Es gab aber auch viele Momente, in denen ich einfach den anderen bei ihren Gesprächen zuhörte, da mich diese ebenfalls interessierten und ich eventuell mit Rat zur Seite stehen konnte. So erinnere ich mich besonders an das Gespräch mit einem Lernbegleiter und einer Lernenden, bei dem es sich um die Tag- und Nachtdefinition handelte. Es entstand eine Diskussion, die subjektive und objektiv-wissenschaftliche Definitionen gegeneinander abwog. Dabei empfand ich die konträren Sichtweisen als sehr spannungsvoll. Die beiden Diskutierenden schlugen immer wieder neue Gedankengänge ein und bereicherten so den Argumentationswechsel. Sie schätzten die Meinung des*der jeweils anderen wert, indem sie sie nicht verneinten, sondern mit den eigenen Überzeugungen/Argumenten oder Sichtweisen verglichen, und neue Rückschlüsse zuließen. Auch wenn ich nichts explizit zu dem Gespräch beisteuerte, so regte es doch eine eigene Hinterfragung der Tag-Nachtdefinition bei mir an, weswegen ich mich in diesem Kontext nicht nur als Zuhörerin betrachtete, sondern auch als Lernende. Insgesamt wirkten viele

Teilnehmer*innen auf mich den Themen anderer gegenüber sehr aufgeschlossen, was den Eindruck eines freundlichen und empathischen Umgangs miteinander erweckte. Es gab zwar vereinzelt Leute, die alleine ihren Prozess erleben wollten, doch wirkten sie (auf mich) von der Gruppe nicht ausgeschlossen. Auch wenn es Weitere gab, die lange Zeit nicht wussten, was ihr Thema ist oder wie sie weiter verfahren sollten, hatte ich das Gefühl, dass sie durch die Gespräche untereinander neue Ideen, Erkenntnisse oder Mut fanden, ihr Thema weiterzuverfolgen oder abzulegen. So konnte sich durchaus die Tür für eine neue Strategie oder ein neues selbstgewähltes Thema öffnen.

3 Wie habe ich die Lernbegleitung wahrgenommen?

Uns standen in der Erarbeitungsphase aktiv vier Lernbegleiter*innen zur Seite, die uns entweder direkt ansprachen oder selbst angesprochen werden konnten. Man selber musste anfangs entscheiden, ob man eher eine Lernbegleiter*innenrolle übernehmen will oder lieber einen eigenen Lernprozess durchlaufen möchte. Ich entschied mich gegen die Rolle der Lernbegleiterin, da ich mich verstärkt auf den eigenen Lernprozess konzentrieren und mich aktiv mit ihm auseinandersetzen wollte. Dabei wählte ich ganz bewusst diese Rolle, weil ich mein Lernen optimieren wollte und um das zu erreichen, musste ich mich mit meinem persönlichen Lernprozess aktiv auseinandersetzen.

Ich empfand die Anwesenheit der Lernbegleiter*innen als sehr angenehm und keineswegs aufdringlich. Sie waren Gesprächspartner*innen, die mir zugehört und mich entweder durch Fragen und Schilderungen eigener Erfahrungen im Arbeitsprozess weitergebracht oder zum Umdenken bewegt hatten. Dies erwies sich an manchen Stellen als sehr nützlich. So zum Beispiel das Gespräch mit einem Lernbegleiter, der mir aufzeigte, dass ich zu sehr in die Zukunft denke und zu wenig im Hier und Jetzt. Dieser Schritt erwies sich als sehr hilfreich, da sich die Stagnation des Prozesses auflöste und ich neu ansetzen konnte.

Aber nicht nur die Lernbegleiter*innen, die sich aktiv in diese Rolle begaben, wurden ihren Aufgaben gerecht. Meiner Meinung nach sollte die Lernbegleitung den*die Lernende*n beim Lernprozess unterstützen, indem sie beratend zur Seite steht und das auf Augenhöhe. Dabei stellt die Lernbegleitung keine zwingend wissende Instanz dar. Somit kann sie auch lediglich als Zuhörer*in dienen und/oder sich gemeinsam mit der lernenden Person auf die Problemlösung einlassen. Auch die anderen Teilnehmer*innen nahmen stellenweise die Rolle der Lernbegleiter*innen ein. So unterstützten sie unbewusst oder vielleicht auch ganz bewusst die Lernprozesse der anderen durch Gespräche, was sie in gemeinsamen Auswertungsrunden anmerkten. Dies konnte ich ebenfalls in meinem Prozess erkennen. Denn durch die anregenden Denkanstöße und Fragen der anderen

Seminarteilnehmer*innen, wurde mein Prozess maßgeblich angetrieben. Ganz besonders erinnere ich mich dabei an das Gespräch mit A., was mich sehr aufwühlte. Es war ein sehr persönliches Gespräch, in dem Ängste, Bedenken oder eigene Erfahrungen geäußert wurden. Es hat zwar meinen Lerninhalt zu weit in die Zukunft gerückt, doch setzte ich mich verstärkt mit meinen Gefühlen und Bedürfnissen auseinander, die entscheidend für die Klärung meiner Fragestellung waren. Aber nicht nur die anderen begaben sich ab und an in die Lernbegleiter*innenrolle, sondern auch ich selber befand mich zwischendrin in einer Phase der Lernbegleitung, indem ich die Vorgänge der anderen hinterfragte oder sie mit meinen Gedanken zum Fortschreiten ihres Lernprozesses anregte. Beispielsweise offenbarte ich A. meine persönliche Sichtweise zu ihrem Thema „Ästhetik“, die sich von ihrem Verständnis zu dem Begriff „Ästhetik“ unterschied. Dadurch geriet sie ins Umdenken und hinterfragte diesen Begriff auf eine neue Art.

Letztlich kann ich daher feststellen, dass man auf verschiedenen Wegen die Lernbegleitung wahrnehmen kann. Egal ob bewusst oder unbewusst, sie ist in jedem Fall für mich von großer Bedeutung gewesen und hat meinen Prozess maßgeblich bestimmt.

4 Transferüberlegungen: Eigenes Thema – Schulbezug

Die Wahl meines Themas war schnell getroffen, da mich jenes zu dieser Zeit sehr beschäftigte. Es lautete: „*Warum tu ich mir Semester für Semester das Pendeln an?*“. Es ist ein sehr persönliches Thema, was sich schlecht irgendwo nachforschen lässt. Beziehungsweise musste ich, um Antworten zu finden, tief in meine Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse eintauchen. Daher nahm ich an, dass ich vor allem alleine arbeiten müsse, da ja nur ich am besten über mich Bescheid wisse. Doch es stellte sich schnell heraus, dass mir das Sprechen mit anderen weitaus mehr half, als alleine in meinen Gedanken zu verweilen. Sie gaben mir viele Anregungen zum Nachdenken, wie zum Beispiel eine App zu nutzen, die meinen Tagesablauf dokumentiert, den Schritt zu wagen nach Halle zu ziehen, die S-Bahnfahrt lieber effektiv für das Studium zu nutzen, Einteilung meiner Termine in flexibel oder statisch, meinen Alltag besser durchzustrukturieren oder ganz einfach auch einmal zu akzeptieren „faul“ zu sein. Es ist ein sehr subjektiver Arbeitsprozess, welcher Gefahr läuft, den Fokus zu verlieren.

Durch die hohe Anzahl an Gesprächen, nicht nur zu meinem Thema, verlor ich daher manchmal meine eigene Fragestellung aus den Augen und habe mich mehr den anderen Themen gewidmet. Daher sollte man sich immer wieder bewusst werden, in welcher Rolle man sich eigentlich befindet – die der Lernenden oder die der*des Begleiterin*Begleiters.

Letztlich habe ich das Ende der Erarbeitungsphase dafür genutzt, mich nochmals bewusst allein mit dem Thema auseinanderzusetzen. Ich fokussierte mich nun auf die Pendelzeit, da ich feststellen konnte, dass mich diese am meisten belastete und das Thema „Umzug nach Halle“ zu zukunftsorientiert war. Ich kam zu dem Schluss, dass ich alleine bereits am Montag schon 53min einsparen könnte, wenn ich mit dem Fahrrad fahren würde. Weshalb ich mir die Fragen stellte, ob ich Fahrradfahren in Erwägung ziehen sollte: Ist das das Problem? Auch versuchte ich mir eine eigene Pausendefinition herzuleiten, um das eigene „Faulesein“ zu legitimieren. Ich verließ schließlich das Seminar mit gemischten Gefühlen und konnte die Fragen zu diesem Zeitpunkt nicht für mich beantworten. Allerdings gossen mir die persönlichen Sichtweisen der anderen Teilnehmenden und die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema ein gutes Fundament, um mich weiterhin damit auseinanderzusetzen. Bis heute prägt mich diese Zeit, da ich immer wieder an die Gespräche mit den Lernenden und den*der Lernbegleiter*innen denken muss und mein Handeln und Denken immer wieder aufs Neue reflektiere.

In Bezug auf Schule können sich „Zeitstrukturierung im Alltag“ oder ganz allgemein das Thema „Zeit“ im Rahmen von Lernwerkstattarbeit eignen. Hierbei könnten sich die Schüler*innen ganz individuell dem Thema nähern. Das macht dieses offene Konzept so spannend – der Einfluss der unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven kann ein doch schlicht erscheinendes Thema, später so divers und vielfältig erscheinen lassen, wie man es vorher nicht vermutet hätte (beispielsweise die Nacht-Dunkeldefinition). Wiederum kann ich mir sehr gut vorstellen, dass die Schule mithilfe von Lernwerkstattarbeit auch individuelleren und letztlich persönlicheren Themen Raum geben sollte. In Form von gemeinsam erarbeiteten Kriterien könnte den Kindern beim Reflektieren ihres Prozesses und Ergebnisses geholfen werden. Sie würden dabei nicht nur mehr über sich selbst lernen, mit ihrem Interessenhorizont arbeiten und ein Selbstkonzept entwickeln, sondern auch den Prozess des selbstständigen/selbstbestimmenden Lernens erleben.

Ich entnehme aus der im Seminar erlebten Lernwerkstattarbeit eine spannende Zeit, die mir unter anderem viel Aufschluss über mein eigenes Lernen gab. So schrieb John DEWEY (2011, 206), dass man dem Lerngegenstand am besten so begegnen würde, wie wir es auch außerschulisch im Alltag machen würden. Denn so kann das absichtliche Beobachten von Beziehungen einen ungeahnten Lernprozess in Gang setzen. Ich bin dem Thema durch Gespräche näher gekommen, wie ich es auch in außerschulischen, in alltäglichen Situationen tun würde. Mir halfen diese Gespräche, mehr über mich und mein Lernverhalten zu erfahren. Es hat sich herausgestellt, dass ich unter anderem eine kommunikative Lernerin bin (was mir vorher nicht so bewusst war). Ich konnte beobachten, dass auch ein großer Teil der anderen Teilnehmer*innen sehr viele Gespräche geführt hat und ihnen diese in ihrem Prozess weiterhalfen beziehungsweise sich als unabdingbar

für ihr Vorankommen herausstellten. Daher nehme ich an, dass dies ein wichtiger Aspekt in meiner künftigen Schularbeit werden könnte – die Schüler*innen mehr miteinander ins Gespräch kommen zu lassen. Durch das Prinzip der Lernwerkstattarbeit wurden diese geradezu angekurbelt. Der Unterschied jedoch von „Im-Alltag-Lernen“ zu „Lernen in der Schule“ oder „Lernwerkstattarbeit“ ist für mich bedeutend. Auch wenn es eine gute Möglichkeit darstellt, den Lerngegenstand auf eine uns natürliche – eine uns im Alltag vertraute – Weise zu begegnen, so spannen die Konzeptionen Schule und auch die Lernwerkstattarbeit zusätzlich einen bildungsrechtlichen Rahmen. In diesem fließen neben selbstbestimmenden Projekten, in denen Lernende auf eigenverantwortlicher und begleiteter Basis arbeiten, auch lehrende Aspekte mit ein, bei denen Expert*innen auf ihren unterschiedlichen Gebieten vermitteln (sei es in naturwissenschaftlichen, rhetorischen, sozial-wertevermittelnden etc. Bereichen). Das Zusammenspiel von Lernen und Lehren wird durch das gemeinsame Dokumentieren, Auswerten, Analysieren und Reflektieren erzeugt, was im Alltag so nicht stattfindet, was Schule als Bildungseinrichtung und Lernwerkstattarbeit legitimiert. So erfolgte mein Lernprozess schließlich nicht nur über Gespräche, sondern auch (wenn nicht sogar vor allem) über das gemeinsame Analysieren sowie Reflektieren meiner und der anderen Ergebnisse, Erfahrungen, Arbeitsweisen (in der Reflexionsrunde/4. Arbeitsphase) und meiner schriftlichen Auseinandersetzung (Studiennachweis: schriftliche Reflexion der Lernerfahrung) mit dem Thema. Erst ab diesem Schritt begann bei mir der Lernprozess an Geschwindigkeit und Bedeutung zuzunehmen. Nicht nur seine eigenen Arbeitsweisen, Erfahrungen etc. zu reflektieren, sondern auch die der anderen und diese miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen, war sehr spannungsvoll und bereichernd. Ebenso später weitere Literatur hinzuzuziehen gab mir viel Aufschluss über meinen Lernprozess.

So habe ich ebenfalls festgestellt, dass man sich durchaus nicht nur in einer Rolle wiederfinden kann. Der Grat zwischen Lernbegleitung und Lernende*r kann durchaus sehr schmal sein, wenn man sich nicht nur konkret auf seinen eigenen Prozess bezieht.

Denkbar ist aber auch eine Überlappung der beiden Rollen, wenn man das Lernbegleiten als Lernziel hat.

„Metakognition bezeichnet die Auswahl der besten Vorgehensweise bei einer Lernaufgabe. Lernende mit guten metakognitiven Fertigkeiten setzen sich Ziele, organisieren ihre Aktivitäten, wählen zwischen verschiedenen Vorgehensweisen beim Lernen aus und wechseln die Strategien, wenn notwendig.“

(WOOLFOLK, 2014, 317)

Metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten können bei dem Prinzip der Lernwerkstattarbeit gefördert werden, was man am eigenen Leib gespürt hat. Ich habe mehr über die Art und Weise des eigenen Lernens erfahren und versuche diese in Zukunft bewusst anzuwenden und umzusetzen. Zum Beispiel, dass ich in Lerngruppen effektive Ergebnisse erzielen könnte oder dass ich mir bei einem Lernprozess häufiger das Ziel meines eigentlichen Lernens vor Augen führen sollte, damit ich meine Arbeitsweise und Strategie gegebenenfalls nochmal anpassen kann. Der Aspekt des Trainings oder des Bewusstwerdens der eigenen Metakognition ist auch für Schüler*innen ein wichtiges Thema. So ist die Individualität der Metakognition von Menschen unter anderem auf ihre unterschiedlichen Entwicklungsprozesse zurückzuführen. Kinder beginnen erst im Alter von 5 bis 7 Jahren mit der Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten (vgl. WOOLFOLK, 2014, 317). Die Aufgabe der Lehrer*innen wird also auch sein, ob durch das Arbeiten in einer Lernwerkstatt oder das Arbeiten im regulären Unterricht, bei den Schüler*innen metakognitive Fähigkeiten zu fördern, damit die Schüler*innen mehr über ihr eigenes Lernverhalten und den eigenen Arbeitsprozess verstehen und so zu besseren Ergebnissen kommen können. Dass Selbstreflexion förderlich sein kann, führt auch Anita WOOLFOLK (2014, 318) auf, indem sie von einem Lehrer berichtet, der bewusst durch gezielte Fragen seine Schüler*innen zur Selbstreflexion anregt. Dies führte zu verbesserten Leistungen und zur Entwicklung metakognitiven Wissens. Aber nicht nur diese Erkenntnisse konnte ich gewinnen. Auch bin ich der Meinung, dass das Projekt ohne den respektvollen und emphatischen Umgang miteinander nicht in der Form umsetzbar gewesen wäre. Hätte sich jeder nur für sein Thema interessiert und hätte nicht den Raum für das Auseinandersetzen mit den anderen Themen zugelassen, so hätte man als Lernbegleitung erschwerten Zugang zu den Lernenden gehabt und als Lernende*r wäre die eigene Selbstreflexion weniger zustande gekommen. Daher schließe ich auch daraus, dass ein gesundes Sozialleben ein wichtiger Faktor ist, um sich im Arbeitsprozess kognitiv weiterzuentwickeln, aber auch um Freundschaften aufzubauen und zu halten. Weswegen ich dies in meinem späteren Wirken ebenfalls fördern möchte. Dies kann durchaus mittels der Lernwerkstattarbeit geschehen, wo die Schüler*innen in der Lage sind mit Klassenkamerad*innen ins Gespräch zu kommen, verschiedene Gedanken auszutauschen und sich so weiterzuentwickeln oder gemeinsam als Gruppe (erfolgreich) an einem Projekt zu arbeiten.

5 Fazit

In Bezug zur Lehre in einer Hochschullernwerkstatt kann ich folgendes Resümee ziehen: Nicht nur durch meine direkte Konfrontation als studentische Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sehe ich die Potenziale, die sie für die Hochschullehre von Lehramtsstudierenden innehat. Auch das Seminar gab mir weiteren Aufschluss darüber, wie sehr es den Studierenden bei der Professionalisierung des Berufs Lehrer*in nützen kann. Das Konzept der Lernwerkstatt(arbeit) ist sehr komplex. Alleine schon die Bestimmung einer guten oder schlechten Lernbegleitung kann halbe Bücher füllen. Daher bietet sich eine Hochschullernwerkstatt in einer Universität sehr gut an, so können einerseits die Studierenden handlungsorientiert arbeiten und die kooperative und forschende Lernform am eigenen Erfahrungsbild und Interessenhorizonts durchdringen und verstehen. Andererseits ist das Prinzip der Lernbegleitung (in der Hochschullernwerkstatt) ein wichtiger Aspekt, der ein fester und kein wahlobligatorischer Bestandteil des Curriculums werden sollte. Durch ihn könnte der gesamte und nicht nur ein interessierter Studierendenkreis den Weg zu einer*inem reflektierten Lernbegleiter*in finden und womöglich auch einen besseren Zugang zu diesem offenen Lehr- und Lernkonzept entwickeln. Man muss sich darauf einlassen können, sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen, ihnen Raum zur Entfaltung geben, das Konzept direkt am eigenen Leibe erfahren zu können und nicht nur theoretisch oder ansatzweise praktisch abzuhandeln, wie es doch häufig der Fall ist. Dadurch könnten mehr zukünftige Lehrer*innen die Potenziale dieser Form entdecken. Allerdings sollte man auch den großen sachlichen Input betrachten, der in einer Universität vermittelt werden muss. So ergeben sich Vorlesungen, die sehr informativ gehalten sind, um schließlich die Fachkompetenz zu legitimieren. Dies sollte auch weiterhin ein fester Bestandteil bleiben. Allerdings darf meiner Meinung nach dabei diese Vereinigung von Praxis und Theorie, die mittels Lernwerkstattarbeit in einer Hochschullernwerkstatt entsteht, nicht außer Acht gelassen werden.

Literatur

- DEWEY, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- PIETSCH, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Kassel: Kassel University Press.
- WOOLFOLK, Anita (2014): Pädagogische Psychologie. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.

Jerome Kampe

Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?

Zusammenfassung

*Für die Lernwerkstätten interessiere ich mich, weil es dort die Möglichkeit gibt, sich länger dort aufzuhalten und immer etwas Neues zu finden, was wiederum Fragen aufwirft – das begeistert mich. Außerdem ist man dort nie alleine. In Gesellschaft mit Anderen macht das Entdecken und gleichzeitige Lernen doch wesentlich mehr Spaß. Im Rahmen eines studentischen Projekts entstand der Beitrag, in dem ich versuche, Geschichtsunterricht als Werkstattarbeit zu beschreiben. Diese Ideen gingen von meinen eigenen Schulerfahrungen und meinem historischen Interesse aus und stellen Überlegungen dar, wie sich die Schüler*innen handelnd und aktiv geschichtliche Themen aneignen könnten.*

Einleitung

Wie sieht Geschichtsunterricht in der Regel aus? Nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen in Praktika kann ich sagen, dass sich Schüler*innen überwiegend mit der Auswertung von Quellen und Verfasser*innentexten aus Schulbüchern beschäftigen. Die Texte sind aufbereitet und verständlich für die Zielgruppe geschrieben. Quellen und historische Darstellungen werden wertend kommentiert, so dass die Jugendlichen diese Meinung nur noch übernehmen müssen. Auch mein Geschichtsunterricht sah im Großen und Ganzen nicht anders aus. Dass diese Art des Unterrichts nicht gerade meine Begeisterung für das Fach geweckt hat, ist, denke ich, selbsterklärend. Mein Interesse an Geschichte entwickelte sich eher privat durch das Anschauen von historischen Spielfilmen und den Besuch von Museen. Hier wurde für mich Geschichte lebendiger und greifbarer. Allerdings gab es auch einige Sachen, die im Unterricht mein Interesse weckten. So mochte ich die Exkursionen und Ausflüge, und obwohl diese oft darin bestanden, bestimmte Aufgaben mithilfe von Arbeitsblättern abzuarbeiten, gab es ebenso Objekte im Klassenzimmer oder aktivierende Aufgaben, die mein Interesse förderten. Ich erinnere mich auch daran, dass wir in der 5. Klasse mit Hieroglyphen unseren Namen schreiben sollten. Es war sehr aufwändig, die einzelnen Bilder abzumalen. Obwohl wir es selber nie bastelten, stand in dem Raum, in

dem wir Geschichte hatten, immer ein Modell des Limes. Ich weiß nicht, wie oft damals mein Blick dorthin abschweifte, aber es war immer wieder faszinierend. Mich begeisterten die vielen Details, sowohl die Palisaden aus Zahnstochern, als auch die kleinen Modelle der römischen Kastelle.

Deshalb frage ich mich, wie (Geschichts-)Unterricht gestaltet sein kann, damit Schüler*innen ihn als lebendig und verbunden mit einem anschaulichen Lernzuwachs erleben. Ist der herkömmliche Geschichtsunterricht, wie ihn weiterhin die meisten Kinder und Jugendlichen erleben, noch zeitgemäß? Würden solche „Spieleereien“, wie das Nachbauen von Modellen oder das Inszenieren von Geschichte in Form von Ausstellungen beispielsweise nicht von den eigentlichen Fakten ablenken? Die Motivation bei solchen Vorhaben ist auf alle Fälle geweckt, auch das Interesse, weiter zu fragen und sich damit zu beschäftigen. Wenn gerade mal ein Prozent des Stoffes hängenbleibt (STÄDTLER 2010, 422), ist es da nicht an der Zeit, den Geschichtsunterricht zu überdenken?

Vor allem das Fragen und selber Entdecken trägt zu besseren Behaltensleistungen und einem vernetzten Denken bei (LIEBIG 2002, 12). Es wäre daher ein wichtiges pädagogisches Ziel, diesem Fragen und eigenen Erforschen eine fundierte Basis zu geben und die bei den Schüler*innen entstandenen Fragen nicht nur aufzugreifen, sondern anzuregen und im weiteren Unterricht einzubeziehen. Ich suchte daher nach einem Unterrichtskonzept, welches diese didaktischen Ansätze beinhaltet und fand es im forschend-entdeckenden Lernen.

1 Forschend-entdeckendes Lernen

Was verbirgt sich dahinter? Jerome S. BRUNER prägte den Begriff und meinte, dass die Lernenden selber zu kleinen Forscher*innen werden und die Verfahrensweisen der Wissenschaft erlernen würden. Nach Foster (zit. nach LIEBIG 2002, 8) handelt es sich nicht um eine Methode, sondern um ein Erziehungs- und Unterrichtsprinzip. Zwar gibt es keine eindeutige Definition vom forschend-entdeckenden Lernen, aber dennoch existieren einige Merkmale, die diese Form des Unterrichtens kennzeichnen. Beim forschend-entdeckenden Lernen geht es darum, „in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Phänomenen, Erlebnissen oder Problemen neue Ordnungen oder Beziehungen zu erkennen.“ (HARTINGER & LOHMANN 2011, 368) Es werden Fragen gestellt, es werden Hypothesen aufgestellt und „im Erkenntnisprozess wird versucht Antworten zu finden, die Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, um zu einem Ergebnis zu kommen.“ (LIEBIG 2002, 4) Dabei ist es wichtig, dass das Kind größtenteils selbstständig Erfahrungen macht, Probleme löst und Begriffe erarbeitet. „Auf dem Weg des Lernens erfährt man Erfolge, landet in Sackgassen, braucht Hilfe, spricht mit anderen darüber, bekommt neue Ideen und probiert es aus.“ (ebd.)

Welche Rolle hat forschend-entdeckendes Lernen für die Schüler*innenschaft? Im Geschichtsunterricht geht die historische Frage meistens von dem/der Lehrer*in aus, hier hingegen von den Schüler*innen. Ein Denkmal oder ein Straßenna- me kann hier schon einen entscheidenden Impuls geben. Es entstehen dadurch vielleicht Fragen, die in erster Linie nichts mit dem Thema der Stunde oder des Lehrplans gemeinsam haben, aber um sie zu beantworten, bedarf es der genau- en Betrachtung des historischen Kontextes. Ein historischer Stadtkern der Hei- matstadt beispielsweise kann unterschiedliche Fragen zur Stadt im Mittelalter oder zur damaligen Lebensweise der Menschen entstehen lassen. Um darauf Antworten zu finden, muss ein Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen des Mittelalters hergestellt werden. Darüber hin- aus erfahren die Lernenden noch weitere Sachverhalte über die Zeit. Durch ihr selbstständiges Denken erlangen die Heranwachsenden Problemlösekompetenz. Die Kinder werden angeregt, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und haben dadurch die Möglichkeit, ihr Wissen durch eigene Aktivität aufzu- bauen. Sie können auf individuelle Erfahrungen zurückgreifen und ihren eigenen Zugang entwickeln. Der Lebensweltbezug der aus diesen Aktivitäten entwickelten Aufgaben ermöglicht es, dass die Erkenntnisse für sie einen persönlichen Sinn und eine Bedeutung haben. Sie erfahren weiter, dass „Misserfolge“ Umwege auf dem Weg zur Problemlösung sein können und entwickeln so eine Frustrationstoleranz. Forschend-entdeckendes Lernen zielt auf die Erstellung eines nützlichen Produkts ab, sei es auf etwas handwerklich Hergestelltes oder eine Präsentation. Am Ende der Arbeit erfolgt eine Reflexion der Lernwege, die zu weiteren Einsichten führen kann (SAUER 2014, 16).

2 Lehrende als Lernbegleiter*innen

Auch die Rolle der Lehrkraft ändert sich. Die Planungshoheit und Vorhersehbar- keit des Unterrichts muss sie abgeben. Sie agiert nunmehr als Begleiter*in und als Berater*in. Der*die Unterrichtende muss Lernsituationen erkennen, aus denen sich forschend-entdeckendes Lernen entwickeln lässt. Die Schüler*innen sollen idealerweise ihr Thema selber finden, auch wenn das vielleicht in der Realität nicht immer der Fall sein kann. Dabei muss den Lernenden nicht alles vorgege- ben werden, oft reichen Anregungen oder erste Ideen seitens der Lehrkraft, um die Themenfindung wesentlich zu erleichtern. Zum Beispiel kann ein aktuelles politisches Thema Anlass sein, Vergleiche zu Ereignissen aus der Vergangenheit zu ziehen. Flucht und Vertreibung sind beispielsweise keine Phänomene der Neu- zeit. Durch Nahrungsmangel, Kriege oder Klimaveränderungen wanderten die Menschen schon seit den Urzeiten. Wie war das damals und wie wurde damit umgegangen? Ein Impuls, der zum Forschen anregt. Die Rolle der Lehrkraft ist

keineswegs unbedeutend. Wie empirische Befunde belegen, sind gerade jüngere und leistungsschwächere Kinder mit einer zu starken Offenheit überfordert (LANCKES 2011, 373). Daher gilt es, an geeigneter Stelle Hilfestellungen anzubieten. Allerdings bleibt die Lehrperson im Hintergrund und lässt die Lernenden selber Erfahrungen machen. Das heißt zum einen, dass sie den Kindern Zeit widmet, ihre Interessen annimmt und sie selbstständig arbeiten lässt (ebd., 15ff). Sie bekommen also keine vorgefertigten Themenkomplexe und geschlossene Fragestellungen, sondern dürfen oder auch müssen selber die für sie interessanten Fragen stellen und selber beantworten. Zum anderen bedeutet das aber auch, dass die Lehrkraft loslassen und „dabei zusehen können [muss], wie die Schüler*innen Fehler begehen, aus denen sich vielleicht lernen lässt.“ (ebd., 15).

Da sich sowohl die Rolle der Schüler*innen, als auch die der Lehrkräfte wandelt, der Unterricht auch eine andere Gestalt annimmt, entsteht durchaus die Frage, in welcher Lernumgebung forschend-entdeckendes Lernen stattfinden sollte. Eine überzeugende Möglichkeit ist hier die Lernwerkstatt. Obwohl doch oft in Verbindung mit der Grundschule gebracht, bietet sie die idealen Bedingungen für diese Art des Unterrichtens in der Sekundarstufe. Die Lernwerkstatt ist ein Ort, an dem Lehrer*innen „aktiv, forschend-entdeckend, kreativ und offen lernen sollten, um mit Kindern auf andere Weise Schule machen zu können.“ (WEDEKIND 2006, 10) In den Räumen stehen Materialien zur Verfügung, „die zum Anfassen und Handeln einladen, zum Staunen anregen und Fragen provozieren, die eigenverantwortlich durch die Lernenden beantwortet werden.“ (ebd.). Die Kinder entdecken und erschaffen etwas durch ihren individuellen Zugang. Auch hier tauschen sie sich untereinander aus, probieren etwas aus und machen Fehler. Die Rolle der Lehrkraft ist ebenfalls die eines*einer Lernbegleiter*in. Die Parallelen zum forschend-entdeckenden Lernen sind unverkennbar. (ebd.)

3 Materialauswahl

Allein schon die Materialien, die in den Räumen zur Schau stehen, sollten so ausgewählt werden, dass sie Irritationen aufwerfen und zum Experimentieren einladen. Sachquellen sind da die ideale Wahl. In der Praxis des Geschichtsunterrichts spielen gegenständliche Quellen eher eine untergeordnete Rolle, obwohl „Menschen außerhalb der Schule eher mit ihnen in Berührung kommen als mit Textquellen.“ (VON REEKEN 2014, 144). Die Familienfotos zuhause, die alte Schreibmaschine auf dem Dachboden oder die Denkmäler in der Stadt sind nur einige der vielen Beispiele, mit denen die Kinder und Jugendlichen regelmäßig konfrontiert werden. Warum finden sie dennoch so wenig Eingang in den Unterricht? Sachquellen haben den Nachteil, dass sie oft für sich alleine stehen. Sie sind aus ihrem Kontext gerissen. Ohne eine intensive Auseinandersetzung

verlieren sie ihre Wirkung auf den Betrachter, erscheinen vielleicht manchmal wie Schrott, den man nur noch wegwerfen möchte. Ihnen fehlt jegliche narrative Struktur. Lehrer*innen fühlen sich daher meistens nicht kompetent genug, sich mit Sachüberresten zu beschäftigen. Schriftliche Quellen und erläuternde Texte dagegen beschreiben genaue Zusammenhänge und liefern Einblicke in die jeweilige Zeit. Unverzichtbar sind sie dann, wenn Stimmungen und Gefühle von Personen im Vordergrund stehen. Bildquellen visualisieren das Ganze noch zusätzlich (SCHNEIDER 2011, 513). Es lohnt sich aber dennoch, Sachquellen nicht aus dem Unterricht zu verbannen. Schneider spricht von Qualitäten, die nur ihnen zu eigen sind. „Das Objekt lässt sich genau und ohne zeitliche Beschränkung betrachten, anfassen, vermessen, wiegen, zeichnen oder skizzieren, photographieren, [...]“ (ebd., 513). Auseinandergenommen und wieder in Gang gesetzt, ergeben sich Erkenntnisse zur Beschaffenheit und Funktion – das alles bietet den Vorteil, sie mit mehreren Sinnen wahrzunehmen, einen unmittelbaren Eindruck zu bekommen und die historische Authentizität zu spüren. Kurz gesagt, die Schüler*innen werden selber zu Forscher*innen, die der „narrativen Struktur“ nachgehen könnten. Gerade lernschwächere Kinder (der Terminus des zitierten Autors wurde beibehalten) erhalten dadurch einen Zugang zu historischen Phänomenen, da für eine erste Annäherung ihnen die Voraussetzungen der Lese- und Sprachkompetenz, aber auch genügend fachliche Vorkenntnisse fehlen. Hinzu kommt, dass Objekte, die mit Emotionen und Erinnerungen verknüpft sind, besonders auf jüngere Lernende eine authentische Wirkung ausüben, die sie nicht mehr loslässt (VON REEKEN 2014, 145).

Ein der Öffentlichkeit zugänglicher Ort für die Aufbewahrung von Sachquellen sind Museen. Hier werden sie beschriftet, genau datiert und in ihren historischen Kontext eingebettet. Zusatzinformationen erleichtern die Einordnung des Gesehenen. Zudem bieten Museen erlebnispädagogische Angebote, die im Zusammenhang mit der Erarbeitung im Unterricht genutzt werden können und damit eine wunderbare Bereicherung der eigenen Materialsammlung darstellen. So werden viele Perspektiven durch authentische, eindruckliche Exponate und die Ausführungen der Museumsmitarbeiter*innen deutlich. Der Gedanke, die Lernwerkstatt als einen Ort einzurichten, in der unter anderem eine Sammlung von historischen Gegenständen der gesamten Schüler*innenschaft zur Verfügung steht, ist herausfordernd. Als komplexe Aufgabe für die Schüler*innen selbst wäre das Einrichten der Lernwerkstatt gemeinsam mit ihren Lehrer*innen bezogen auf eine historische Thematik ein Ausgangspunkt für die tiefgründige Beschäftigung mit dieser. Und eine Leistungskontrolle wäre wohl nicht nötig, wenn die Lernenden ihren Mitschüler*innen in Führungen diese Objekte erläutern würden, werden so doch Kenntnisse des Geschichtsunterrichts deutlich, zudem aber auch fächerübergreifende Kompetenzen wie die Kommunikation gefördert.

Grundsätzlich unterscheidet sich solcherart Unterricht aber auch vom klassischen Frontalunterricht. Die Unterrichtseinheit kann nicht mehr systematisch so stark durchstrukturiert werden. Der Zeitrahmen einer herkömmlichen 45-Minuten-Stunde wird meistens gesprengt. Die Arbeit findet vielfach an Orten außerhalb des Klassenraumes statt. Außerdem ändern sich die Lern-, Kooperations- und Kommunikationsformen beim forschend-entdeckenden Lernen (LIEBIG 2002, 11).

3.1 Die Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen

Als Vorbild könnte die Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen dienen. Was für den heutigen Betrachter wie ein heilloses Durcheinander von verschiedenen Kuriositäten erscheint, ist keine nach dem Zufallsprinzip erstellte Ausstellung. Anders als in einem Museum, in dem die Einzelobjekte nur zu einem bestimmten Wissensgebiet angeordnet sind, erhebt diese Sammlung den Anspruch, „das gesamte Universum einzufangen und begreift [...] alle Komponenten der Ausstellung als ein Beziehungsgeflecht, das es mit allen Sinnen zu erfassen gilt.“ (MÜLLER-BAHLKE 2012, 10) Angefangen vom Sammlungsgegenstand über das Aufbewahrungsmobiliar bis hin zum Ausstellungsraum und schließlich der Präsentation wird alles mit einbezogen, um einen in sich schlüssigen Mikrokosmos abzubilden. Die sinnliche Wahrnehmung hat hier einen hohen Stellenwert. Der Besucher kann sich mit Hilfe mündlicher Erläuterungen oder der Fachliteratur, die nicht weit davon entfernt, zum Beispiel in der historischen Kulissenbibliothek zu finden ist, nach und nach den systematischen Charakter erschließen. Damit ist die Naturalienkammer ein Paradebeispiel, um vernetztes Denken und Interdisziplinarität zu fördern (ebd., 10ff), noch dazu, als die Objekte bewusst nicht signiert wurden, um die Beschäftigung mit ihnen herauszufordern – eine pädagogische Idee in diesem Bildungskosmos des beginnenden 18. Jahrhunderts.

In der Geschichtswissenschaft wird zwischen mobilen und immobilien Objekten unterschieden. Während immobile Objekte wie Kirchen oder Denkmäler keinen direkten Einzug in die Schule halten können, erlauben mobile Objekte wie z. B. Münzen, Briefmarken, übriggebliebene Fotoapparate oder altes Spielzeug das durchaus. Woher können diese Materialien stammen? Auf Entdeckertour im eigenen Heim zu gehen und zu erfahren, dass dort wertvolle Schätze lauern, die wesentlich zum Unterrichtsgeschehen beitragen, erhöht die Motivation enorm. Deshalb könnte es Aufgabe sein, zuhause nach Fundstücken aller Art zu suchen. Als weitere Möglichkeit – neben dem Besuch in Museen, Kirchen und anderen immobilien Bauwerken – lohnt ein Ausflug der Klasse auch auf Floh- und Trödelmärkte, um dort zu stöbern. Auch bieten die meisten Museen die Ausleihe eines Museumskoffers gegen eine geringe Gebühr an. Neben entbehrlichen Originalgegenständen sind dort auch Replikat zu vielen verschiedenen Themen enthalten. Ein Vorteil ist hier, dass diese auch haptisch untersucht werden können und die-

sen Sachquellen meist noch nützliche Literatur beiliegt (VON REEKEN 2014, 149), die zum Schulbuch eine interessante Ergänzung ist.

Die Arbeit mit historischen Gegenständen stellt eine Herausforderung dar. Wenn sie nur in Räumen der Lernwerkstatt herumliegen, ist ihre Faszination zwar riesig, aber ihre Interpretation schwierig. Daher sollte ein Weg gefunden werden, die Bedeutung der Gegenstände herauszufinden und diese mit dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff zu verschränken. Ausstellungen in der Schule sind da eine gute Gelegenheit. Keineswegs muss dabei eine große Veranstaltung entstehen. Es kann mit kaum gefüllten Regalen begonnen werden, die kleine Präsentationen zulassen. Im Laufe der Jahre werden dann die Anschaffungen und die Einrichtung entsprechend der Bearbeitung der Themen gemeinsam mit der jeweiligen Klasse ergänzt. Diese Form der Ergebnissicherung erlaubt es, seine eigenen Produkte den Mitschüler*innen, Eltern oder einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren. „In den meisten Fällen wird es nötig sein, die Sachzeugnisse durch geeignete weitere Materialien [...] zu ergänzen.“ (SCHNEIDER 2011, 519) Hier liegt der Reiz der Ausstellung. Sie muss erst einmal vorbereitet werden. Dazu müssen die Schüler*innen Objekte suchen, die ihrer selbst gewählten Fragestellung entsprechen. Die Gegenstände müssen umfangreich untersucht werden. In Lexika und im Internet wird nach Informationen zu der Zeit, deren Nutzen und Nutzer*innen gesucht. Eventuell werden Expert*innen aus den Museen oder Archiven befragt. Letztendlich ist dann noch die Frage nach der Inszenierung durch die Lernenden zu entscheiden. Wie werden die Sachquellen präsentiert? Gibt es vielleicht eine Führung durch die Ausstellung? Alles Fragen, die eine intensive Beschäftigung mit dem Thema zulassen. Nebenbei erlernen die Schüler*innen zudem, dass auch Geschichte Teil einer Inszenierung ist und unterhalten soll, sei es in Museen oder an anderen Orten (PLEITNER 2012, 248ff).

Für eine Ausstellung können auch Modelle gebaut werden. Der Bau eines Modells kann aber auch eigenständig Bestandteil einer Unterrichtseinheit in der Lernwerkstatt sein. Wenzel beschreibt in ihrem Beitrag ausführlich, wie Kinder und Jugendliche anhand des Baus eines Niltalmodells ein tieferes Verständnis über das Leben im alten Ägypten erlangten und auch ihre „natürliche“ Fragehaltung befriedigten. In ihrem Projekt waren die Schüler*innen schon in der Planung mit einbezogen. Es bedurfte, bevor überhaupt angefangen wurde, einer intensiven Recherche. Mithilfe von Lexika, dem Internet, zahlreicher Quellen und Abbildungen entstand ein genaues Bild von der Zeit. Nach und nach erbaute die Klasse dann das Modell. Dass dabei auch Fehler nicht ausblieben, trug nur zum besseren Verständnis bei. „Learning by doing“ war während der Bauphase das Motto. Am Ende hatten alle ein präsentables Produkt, auf das sie stolz sein konnten. Modelle ermöglichen eine andere Wahrnehmung als Textquellen. Sie können angefasst werden und sind dadurch besonders anschaulich, können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Sie laden sowohl zum Fragen ein, beantworten aber

schon Fragen ohne Erläuterung der Lehrer*innen – ganz im Sinne John Deweys. Wenzel spricht in diesem Zusammenhang bei der Modellbetrachtung von „learning by watching“. Dass Modelle auch Irrwege in sich tragen, kann genauso zum Thema werden. Größenverhältnisse stimmen nicht überein oder Details fehlen (WENZEL 2002, 36ff). All das sollte den Schüler*innen bewusst gemacht werden, damit sie begreifen, dass „jeder Versuch Geschichte ab- oder nachzubilden [...], zwangsläufig Unzulänglichkeiten und Ungenauigkeiten [enthält, er], betont einige Aspekte und verkürzt andere, nimmt Perspektiven und Positionen in Vernachlässigung anderer ein usw.“ (ebd., 49)

4 Die Lernwerkstatt als Bühne für historische Inszenierungen

Inszenierungen haben den Vorteil, dass sie Leerstellen bei der historischen Überlieferung ausfüllen und Imagination und Empathie entwickeln lassen, was zur wesentlichen Veranschaulichung von Geschichte beiträgt. Außerdem fördern sie die Unterscheidungsfähigkeit von Fakten und Fiktion (GÜNTHER-ARNDT 2012, 247). Neben den Ausstellungen und dem Bau von Modellen gibt es auch noch andere Formen der Inszenierung. So lassen sich im Geschichtsunterricht auch Rollenspiele darstellen. Die Bedeutung von Rollenspielen im Fach Geschichte ist wesentlich mehr als eine „wohltuende Abwechslung.“ (ZÜLSDORF-KERSTING 2012, 252) Es geht hier nicht darum, den historischen Zusammenhang zu erschließen. Von keinem*keiner Lernenden kann erwartet werden, dass er*sie die historische Person exakt in Mimik, Gestik, Wort und vielleicht sogar noch Kostüm ausfüllt. Selbstreflexion ist hierbei ein wesentlicher Aspekt. Beim Verkörpern der Rolle entstehen „lernrelevante Momente“, die einladen darüber zu reden (ebd., 253). Zeitzeugen beschreiben immer aus ihrer Perspektive das Geschehene. Um auch dafür ein Bewusstsein zu erlangen, kann das historische Rollenspiel genutzt werden (ebd., 252ff). Die Lernwerkstatt bietet hierfür möglicherweise eine Bühne, ebenso wie Requisiten und Kostüme, die eine bedeutend andere Atmosphäre schaffen, als der enge Klassenraum.

Grundsätzlich sind die oben genannten Beispiele für jede Klassenstufe und jedes Thema geeignet. Daher muss der Fokus auf einer anderen Art des Lernens liegen. Der Schwerpunkt des Unterrichtes liegt auf der Kompetenzentwicklung, indem prozessorientierte Kompetenzen wie z. B. Lernkompetenz, Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und Problemlösekompetenz neben fachinhaltlichen Kompetenzen erworben und gefördert werden. Im Grundsatzband des Lehrplans Sekundarschule des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt wird darauf näher eingegangen. So ist der Unterricht differenziert zu gestalten und Lernende sind individuell zu fördern. Eine positive Lernatmosphäre trägt dazu bei, dass die Lehrkraft die Interessen der Schüler*innen auch ernst nimmt. Inhalte sollten etwas mit der

Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden zu tun haben. Das Selbstbewusstsein und die Eigenverantwortung gilt es zu stärken. Den Schüler*innen soll es ebenfalls gestattet sein, einen wesentlichen Teil zur Planung und Gestaltung des Unterrichts beizutragen. Eine Reflexion und Bewertung dient allen Beteiligten dazu, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse einzuordnen (Lehrplan Sekundarschule Grundsatzverband 2012). Sowohl das forschend-entdeckende Lernen als auch die Arbeit in der Lernwerkstatt ermöglichen dieses in besonderer Weise. Das zeigen auch die vielen genannten Beispiele, aus denen handlungsorientiertes Lernen, welches von den Kindern und Jugendlichen initiiert wird, hervortritt.

5 Fazit

Wenn ich die Begriffe Lernwerkstatt und Geschichte in einer bekannten Suchmaschine eingebe, erscheinen als Suchergebnisse meistens nur irgendwelche Sammlungen von Arbeitsblättern. Das widerspricht der Idee der Lernwerkstatt im eigentlichen Sinne. Frei nach der Lernformel von Pestalozzi mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lernen, steht hier die intensive Beschäftigung mithilfe aller Sinne im Vordergrund. Obwohl die Liste der Tätigkeiten im Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt um eine Vielzahl ergänzt werden kann, wollte ich in meinen Beitrag aufzeigen, wie es möglich ist, eine andere Art des Unterrichts umzusetzen. Die Lernwerkstatt bietet hierfür mit ihren Räumlichkeiten und Materialien die idealen Bedingungen. Sachquellen können hier dauerhaft verbleiben. Im Unterschied zum Geschichtskabinett sind sie jederzeit für alle zugänglich und bedürfen keiner Instruktion durch den*die Lehrer*in. Auch szenische Darstellungen können ohne großen Aufwand inszeniert werden, ob im Projektunterricht oder in Einzelstunden. Das Nutzen der Lernwerkstatt auch für andere Fächer trägt zu einem vernetzten Denken bei und handelt nach einem fachübergreifenden Unterrichtsprinzip. Nur wenn es gelingt, Geschichte auch greifbar zu machen und historische Phänomene interessant zu gestalten, können die Lernenden diese Faszination für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und ein für sie persönlich bedeutsames Geschichtsbewusstsein nutzen und so ihren eigenen Denk-, Erfahrungs- und Kreativitätshorizont erweitern. Dass die Vergangenheit nicht in den Schulbüchern verstaubt, sollte ein primäres Ziel des Geschichtsunterrichtes sein.

Literatur

- Lehrplan Sekundarschule Grundsatzband (2012): Online: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_gsb.pdf (02.03.2016).
- LANKES, Eva Maria (2011): Problemorientiertes Lernen. In: EINSIEDLER, Wolfgang; GÖTZ, Margarete; HARTINGER, Andreas; HEINZEL, Friederike; KAHLERT, Joachim & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 372-375.

- LIEBIG, Sabine (2002): Entdeckendes Lernen – wieder entdeckt? In: AEPKERS, Michael; LIEBIG, Sabine; BÖNSCH, Manfred & KAISER, Astrid: Entdeckendes, forschendes, genetisches Lernen, Hohengehren: Scheider, 4-16.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.) (2012): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen.
- HARTINGER, Andreas & LOHRMANN, Katrin (2011): Entdeckendes Lernen. In: EINSIEDLER, Wolfgang; GÖTZ, Margarete; HARTINGER, Andreas; HEINZEL, Friederike; KAHLERT, Joachim & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 367-371.
- MÜLLER-BAHLKE, Thomas (2012): Die Wunderkammer der Franckeschen Stiftungen, Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- PLEITNER, Berit (2012): Geschichte ausstellen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 248-251.
- REEFKEN, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke & ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 144-157.
- SAUER, Michael (2014): Projekte und Projektarbeit in der Geschichte. In: SAUER, Michael (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 9-30.
- SCHNEIDER, Gerhard (2011): Gegenständliche Quellen. In: PANDEL, Hans-Jürgen & SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 509-524.
- STÄDTLER, Thomas (2010): Die Bildungs-Hochstapler: Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen, Heidelberg: Spektrum.
- WEDEKIND, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, H.4/2006.
- WENZEL, Birgit (2002): Schülerinnen und Schüler entdecken Geschichte mit Hilfe von Modellen. In: AEPKERS, Michael; LIEBIG, Sabine; BÖNSCH, Manfred & KAISER, Astrid: Entdeckendes, forschendes, genetisches Lernen, Hohengehren: Schneider, 36-50.
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2012): Rollenspiel. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 252-255.

Teil 3: Partizipation und Inklusion

Melanie Schlag

Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager

Zusammenfassung

Ende August 2019 unterschrieb ich den Arbeitsvertrag für meine Stelle an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Bis dahin war es ein langer Weg. Dass die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt aber genau das ist, was ich tun möchte, steht für mich fest.

1 Einleitung

Hallo, ich bin Melanie Schlag – wie Schlager. Mein Name ist Programm! Ich wurde 1997 in Halle geboren.

Mit Liebe zu kommunizieren ist die größte Meisterschaft.
Jogi Bhajan

Ich bin ein Glückskind und habe von vielem etwas mehr: mehr Herz, mehr Gefühl, mehr Liebe und in jeder Zelle meines Körpers ein Chromosom mehr als viele andere Menschen.

2 Mein Weg

Ich besuchte integrative Kindergärten und lernte danach 12 Jahre in Schulen in freier Trägerschaft. Nebenbei besuchte ich viele Therapien, bis ich es irgendwann satt hatte. In den letzten Schuljahren lernte ich während vieler Praktikumsstage schon verschiedene Bereiche der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg kennen. 2016 habe ich die Saaleschule nach einer feierlichen Zeugnisausgabe freiwillig verlassen, da ich mich entschlossen hatte, als Sekretärin zu arbeiten. Nach einem kurzen Praktikum im „Büropunkt“, wo es mir sehr gut gefallen hat, entschied ich mich zu dem Eintritt in den Berufsbildungsbereich der Stadtmis-

sion. Während dieser Zeit stellte sich heraus, dass ich dort nicht arbeiten darf, da zum Bürobereich nur Menschen mit psychischen Problemen Zugang haben. Außerdem wurde mir in den zwei Jahren, in denen ich dort arbeitete, klar, dass die Werkstatt für Menschen mit Behinderung nicht der richtige Platz für mich ist. Im Februar 2019 empfing ich feierlich in den Franckeschen Stiftungen mein Zeugnis als „Serviceassistentin Büro“ zum Abschluss des Berufsbildungsbereiches der WfbM.

Stolz habe ich mich ab 1. April 2019 als Gasthörerin der Uni gefühlt! Wie könnte es nun weitergehen?

2.1 Zukunftsfest in der Hochschullernwerkstatt!

Als erstes habe ich mit Ines Boban, Prof. Andreas Hinz, beide Dozierende der Universität in Halle, Stefanie Knorr und mit meiner Mutter Ellen im Oktober 2018 ein Zukunftsfest in der Hochschullernwerkstatt organisiert. Dazu haben wir Einladungen in der Uni verteilt. Eingeladen haben wir Kathrin Kramer, die Leiterin der Hochschullernwerkstatt, Mitarbeiter*innen und Studierende der Universität und Familienangehörige aus meinem Unterstützer*innenkreis. Wir haben meine Stärken und Bedarfe aufgeschrieben. In Arbeitsgruppen wurde dann überlegt, wie wir das gemeinsam schaffen können. Um meinen Wunsch wahr werden zu lassen, brauchten wir noch viele Unterstützer*innen. Am Ende des Zukunftsfestes stand fest, dass die Uni der ideale Platz für mich ist und dass ich in der Zukunft dort arbeiten möchte. Mein Berufswunsch für die Zukunft ist, Sekretärin in der Uni zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, muss noch unendlich viel getan werden. Nach einem halben Jahr haben Ines Boban und Stefanie Knorr eine Feedbackrunde in der Villa Jühling organisiert, wo wir uns wieder getroffen haben, um zu sammeln, was jede*r erreicht hat ... und was es noch zu tun gibt. Bei der Feedbackrunde kam heraus, dass es mit meiner Arbeit in der Uni klappen wird. Am Ende unseres ersten Feedbacktreffens haben wir mit einem strahlenden Lächeln die Villa Jühling verlassen und sind nach Hause gefahren. Es war für mich ein unbeschreibliches Gefühl!

Am 29. August 2019 war es soweit! Das beantragte Budget für Arbeit war bewilligt und wir waren ins Personalamt eingeladen, um die vielen Seiten zu unterschreiben, die zu einem Arbeitsvertrag gehören. Am 1. September 2019 ging es dann wirklich los! Ich bin so stolz, dass ich endlich in der Uni arbeiten kann. Das ist für mich eine ganz besondere Ehre. Es war für mich ein intensives gutes Gefühl.

2.2 Meine Arbeit in der Hochschullernwerkstatt

In der Hochschullernwerkstatt bin ich Sekretärin, Bibliothekarin und Schlagerstar. Zu meinen Aufgaben zählen die Inventarisierung, d. h. neue Literatur und Materialien in den Computer aufzunehmen, Telefonate anzunehmen, Material

auszuleihen und wieder entgegen zu nehmen und somit die Öffnungszeiten der Hochschullernwerkstatt mit abzusichern. Ich habe einen eigenen Schlüssel.

Ich unterstütze auch den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, indem ich kleine Beiträge für Social Media Plattformen verfasse.

Veranstaltungen der Dozent*innen und Mitarbeiter*innen unterstütze ich, indem ich bei der Vor- und Nachbereitung helfe oder von mir berichte.

Viele Aufgaben schaffe ich zusammen mit meiner Arbeitsassistentin, aber manches kann ich auch schon selbstständig.

Jetzt – während der Corona-Krisenzeit – arbeite ich im Homeoffice. Am Wochenanfang erstellen wir auch weiterhin meinen Arbeitsplan für die Woche. Ich schreibe an Artikeln, stelle Nachrichten für verschiedene Plattformen zusammen und arbeite mit am Forschungsauftrag der Hochschullernwerkstatt. Wir kommunizieren viel übers Telefon und es gibt jede Woche ein Videomeeting mit meinen Kolleg*innen. Auch lerne ich E-Mails abzurufen, zu schreiben und auszudrucken. Ich vermisse die Hochschullernwerkstatt und meine tollen Kolleg*innen sehr und freue mich schon wieder auf den normalen Arbeitsalltag.

2.3 Schlager in der Hochschullernwerkstatt

Meine Leidenschaft ist Schlagermusik, denn mein Herz schlägt für Schlager.

In der Klimastreikwoche haben wir in zwei Seminaren den deutschen Schlager präsentiert. Bei Feiern zum Semesterabschluss oder zu Weihnachten habe ich schon zusammen mit Pascal den DJ in der Hochschullernwerkstatt gemacht. Da ich die Schlagermusik verkörpere, möchte ich, dass die anderen Mitarbeiter*innen und Studierenden der Universität diesen Rhythmus des Schlagers spüren wie ich. Und ich möchte unter den Mitarbeiter*innen gute Stimmung verbreiten. Ihr nehmt mich so, wie ich bin. Dieses Jahr wird unsere Hochschullernwerkstatt 15 Jahre! Bei der Geburtstagsfeier stehe ich selbstverständlich auf der Bühne und mache mit Pascal den DJ.

3 Ausblick

Ich weiß, dass mein Arbeitsvertrag für 2 Jahre befristet ist. Trotzdem steht für mich fest, dass ich auch danach ein Teil des Hochschullernwerkstatt-Teams bleiben möchte. Es ist mir wichtig – ja sehr wichtig!

Kathrin Kramer

Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit

Zusammenfassung

Die konsequente Umsetzung der 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention stellt Hochschulen, Universitäten und somit auch Hochschullernwerkstätten mehr als zehn Jahre später vielerorts vor große Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten. Dieser Artikel soll am Beispiel der Etablierung einer „Unterstützten Beschäftigung“ (DOOSE 2007) mit Hilfe des Budgets für Arbeit in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) zeigen, welche Auswirkungen „nichtreformistische Reformen“ (FRASER & HONNETH 2003)¹ auf die Entwicklung inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen (vgl. BOBAN & HINZ 2003) an Universitäten und Hochschulen besitzen.

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten, betrachtet als Entwicklungselemente von Hochschulen und Universitäten, sind durch ihre flexiblen und offenen Strukturen und in der Tradition des demokratischen Lernens (mit den leitenden Prinzipien: Autonomie, Partizipation und Solidarität) stehend theoretisch dazu prädestiniert, auf politische sowie gesellschaftliche Veränderungen und Ansprüche schnell zu reagieren (vgl. GRUHN 2016, 38; BAAR, FEINDT & TROSTMANN 2019, 11; HAGSTEDT & KRAUTH 2014, 8). Dabei befinden sie sich stets im Spannungsverhältnis zwischen non-formalen Idealen der Lernwerkstätten und formalen Ansprüchen und

1 PLAGGERER 2013 beschreibt *nichtreformistische Reformen* als Strategien, „[...] die sich zwar innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Rahmens bewegen und damit affirmativ bleiben, aber zugleich Transformationen anstoßen und möglich machen können (ebd. 2013, 1).“ Mehr dazu unter Punkt 4 in diesem Beitrag.

Rahmenbedingungen der Hochschulen und Universitäten (vgl. BAAR, FEINDT & TROSTMANN 2019, 12). Während auf der einen Seite Hochschullernwerkstätten bei der Umsetzung innovativer und experimenteller Konzepte eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird (vgl. GRUHN 2016, 47), müssen diese auf der anderen Seite noch immer vielerorts um ihre Daseinsberechtigung kämpfen und sehen sich einem ständigen Legitimationsdruck ausgesetzt. Die personellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen stehen regelmäßig auf dem Prüfstand, was langfristige Planbarkeit und die Etablierung von stetigen Strukturen und damit das vollständige Verlassen des *Nischendaseins* erschwert.

Trotz dieser Herausforderungen konnte sich die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in den letzten 15 Jahren als Bestandteil der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität etablieren² und die konzeptionelle Weiterentwicklung, u. a. bedingt durch einen zeitlich begrenzten personellen Zuwachs, in den letzten drei Jahren intensivieren³. So stellt/e sich das Team die Aufgabe, die Hochschullernwerkstatt zu einem Lern- und Lebensraum für einen interdisziplinären Nutzer*innenkreis zu entwickeln, in welchem Nachhaltigkeit und inklusive Werte⁴ zunehmend gelebt werden und demokratisches Lernen ermöglicht wird. In Abgrenzung zu den von FRANZ 2012 herausgearbeiteten Prototypen von Lernwerkstätten an Universitäten und Hochschulen, welche sie als: „Erwachsene lernen zu lernen wie Kinder“, „Anbieter attraktiver Dienstleistungen“ oder „Produktionsstätte von Unterrichtsmaterialien“ beschreibt (ebd., 19), stehen in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften das Lernen der Erwachsenen als Erwachsene, die Nutzung der Räume der Hochschullernwerkstatt und des Konzeptes der Lernwerkstattarbeit in Bezug auf hochschuldidaktische Fragestellungen sowie die Gestaltung eines angst- und druckfreien Experimental- und Begegnungsraumes für Studierende, Dozierende, aber auch externe Nutzer*innen im Fokus.

2 Siehe dazu auch SCHÖPS & RUMPF; BOBAN & HINZ bzw. WENZEL in diesem Band.

3 Neben einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin (50%) bestand das Team der Hochschullernwerkstatt aus einer weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiterin (50%), welche für drei Jahre über das QLB-Projekt „Kasuistische Lehrer*innenbildung für den inklusiven Unterricht“ angestellt war und den Ausbau (konzeptionell und) forschend begleitete (vgl. SCHÖPS 2019, 107ff). Auch die Anzahl der studentischen Mitarbeiter*innen konnte auf zehn angehoben werden. Schülerpraktikant*innen mit und ohne Integrationsbegleiter*in, Praktikant*innen des Berufsbildungsbereiches der WfbM (Werkstatt für behinderte Menschen), ein Bundesfreiwilligendienstler mit Fluchtbezug sowie eine Studentin, welche ihr Praxissemester im Bereich Medien- und Kulturpädagogik in der Hochschullernwerkstatt absolvierte, gehörten ebenso zum Team wie zwei beratende wissenschaftliche Mitarbeiterinnen aus den Instituten für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik sowie Rehabilitationspädagogik.

4 Auf diesen Punkt wird im Rahmen dieses Beitrags noch detailliert eingegangen.

2 Inklusion – Bestandsaufnahme an Universitäten und Hochschulen

Im März 2009 trat auch in Deutschland – nach dessen Ratifizierung – das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) von 2008 in Kraft. Universitäten und Hochschulen sind Bildungs- und Arbeitsstätten zugleich. Somit besitzen neben dem allgemeinen Menschenrecht auf Bildung (Art. 26), der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, der viel diskutierten Umsetzung des Rechtes auf inklusive Bildung (Art. 24) auch das Recht behinderter Menschen auf Arbeit auf der Grundlage der Gleichstellungsberechtigung mit anderen (Art. 27) Relevanz (UN-BRK 2017, 21f., 24). Im April 2009 verabschiedete die Mitgliederversammlung der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK), basierend auf o.g. Art. 24, die Empfehlung für *Eine Hochschule für alle* mit der Möglichkeit auf ein Studium für Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit. Neben einer veränderten curricularen Gestaltung standen Nachteilsausgleiche und bauliche Erfordernisse auf der Agenda (vgl. HRK 2009, 5ff).⁵ So steht zum einen das Lernen über das theoretische Konzept Inklusion und zum anderen die Gestaltung eines inklusiven Lernortes ‚Universität‘ im Fokus.

In der GRUNDORDNUNG DER MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG vom 24.01.2018 wurde folgendes festgeschrieben:

„Die Universität tritt bei Wahrnehmung ihrer Aufgaben dafür ein, dass alle ihre Mitglieder die gleichen ihrer Qualifikation entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten haben. Niemand darf in der Universität oder beim Zugang zu ihren Leistungen wegen des Geschlechts, des Alters, der ethnischen Herkunft, der sexuellen Orientierung, wegen einer Behinderung oder chronischen Erkrankung, aufgrund der sozialen Lage oder Herkunft, aus politischen, religiösen, weltanschaulichen, rassistischen oder anderen Gründen, die den genannten gleichstehen, diskriminiert werden“ (ebd. § 2, Abs. 4).

Dieses ‚Bekenntnis‘, welche dem Diskriminierungsschutz dienen soll, scheint eine solide Grundlage für die Etablierung inklusiver Strukturen und Praktiken an der Universität darzustellen. Es bezieht sich nicht ausschließlich auf Studierende, sondern spricht von Mitgliedern, zu welchen ebenso Mitarbeiter*innen gehören. Darüber hinaus werden Dimensionen von Heterogenität in den Blick genommen, welche zu Diskriminierungen und damit Barrieren der Teilhabe führen können, was eine Abkehr von einer Zwei-Gruppen-Theorie (behinderte und nichtbehinderte Menschen) erkennen lässt (vgl. HINZ 2014, 24). Was jedoch bedeutet der Einschub: „ihrer Qualifikation entsprechend“? Der Zugang für Studierende und

5 Auch im Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalts (HSG LSA) von 2004 werden Aufgaben der Hochschule in Bezug auf Studierende und Beschäftigte mit Behinderungen, Schwermehrfachbehinderungen und chronischen Erkrankungen in § 3 Abs. 6; § 11 Abs. 4; §13 Abs. 4 aufgeführt.

Mitarbeiter*innen zu deutschen Universitäten und Hochschulen unterliegt noch immer höchst selektiven Mechanismen und kann in diesem Sinne als exklusiv angesehen werden. So stellt ein bestimmter Notendurchschnitt die Voraussetzung zum Besuch eines Gymnasiums, der erfolgreiche Abschluss des Abiturs zumeist eine notwendige Bedingung für die Aufnahme eines Studiums und der Abschluss eines Hochschulstudiums die notwendige Voraussetzung einer Lehrtätigkeit als Dozierende dar (vgl. WERNER et al. 2014, 1). Bis auf wenige Ausnahmen kann somit davon ausgegangen werden, dass Studierende und Dozierende selten inklusive Schulformen besucht haben und somit auf nicht ‚ansozialisierte‘ inklusive Denkmuster zurückgreifen können, welche sie in lebensbegleitenden Selbsterfahrungen erworben haben (vgl. SCHÖPS 2016, 230). Die Vermittlung und Erforschung des Konzeptes Inklusion wurde insbesondere in der Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren stark fokussiert. Eine Vielzahl an Publikationen zeugt von dieser Entwicklung (vgl. SCHÖPS 2016, 229). Auch die Kultusministerkonferenz 2012 fordert, dass das Thema Inklusion eine Relevanz für alle Lehramtsstudierenden besitzen muss und „Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik eine besondere Bedeutung“ (KMK 2014, 1) zukommen soll. Diese Ausführungen wurden 2015 noch einmal konkretisiert und deren Umsetzung in einer gemeinsamen Empfehlung mit der Hochschulrektorenkonferenz zur *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* beschrieben (vgl. GEMEINSAME EMPFEHLUNG VON HOCHSCHULREKTOREN-KONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ 2015).

Studien und Metaanalysen belegen, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte tendenziell dem Konstrukt Inklusion und deren Ideen positiv gegenüber eingestellt sind (vgl. BAAR & FEINDT 2019, 51), „hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Implementierung herrscht jedoch weiterhin Skepsis vor“ (ebd.). So stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit dieses Lernens über und des Forschens an der Thematik Inklusion in Bezug auf die zukünftig zu bewältigenden ‚Handlungsproblematiken‘ (vgl. HOLZKAMP 1995, 182ff.).

Neben der Etablierung des Profilmoduls Inklusion für alle Lehramtsstudierenden konnte an der MLU eine neue Professur: Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation zum September 2019 berufen werden. Seminare und Vorlesungen zum Thema Inklusion lassen sich mittlerweile in allen Fachdidaktiken sowie der Schulpädagogik, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften finden. Auch außercurriculare Angebote (die verschiedene Aspekte von Inklusion thematisieren) für Studierende und Dozierende fanden durch die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, im Rahmen des Zertifikatskurses Hochschuldidaktik, den Arbeitskreis Inklusion und durch das BMBF-Projekt: Kasuistische Lehrer*innenbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI) statt. Für Beratungsangebote stehen an der MLU ein Mitarbeiter für die Belange von Studierenden und eine Mitarbeiterin für die Interessen von Mitarbeiter*innen mit

Unterstützungsbedarf sowie der Arbeitskreis Inklusion und das neu gegründete Inklusionsteam der Philosophischen Fakultät III zur Verfügung. Ebenso wurde ein Inklusionsbeauftragter für die gesamte Universität im Dezember 2019 ernannt und eine Stabsstelle Inklusion eingerichtet.

Jedoch muss kritisch festgestellt werden, dass obwohl

„[...] die pädagogischen Herausforderungen inklusionsorientierter Praxis als Gegenstand und Thema der Lehre zunehmend ihren Niederschlag finden, [...] die Organisation und Institution Hochschule/Universität [jedoch] (noch) tendenziell unterbelichtet [bleibt], was deren inklusive Qualität als akademische Bildungseinrichtung selbst betrifft“ (DANNENBECK & DORRANCE 2014, 257).

Um eine Wertschätzung der Vielfalt und das Erkennen der Potenziale von Menschen zu ermöglichen und damit Barrieren des Zugangs und der Teilhabe nachhaltig abzubauen, ist es notwendig, neben einer theoretischen Vermittlung des Konzeptes Inklusion auch inklusive Strukturen und Praktiken innerhalb von Hochschulen und Universitäten zu ermöglichen und diese als Bewusstseinshaltung reflexiv erlebbar zu machen (vgl. WERNER et al. 2014, 2). Die Begegnung mit inklusiver Praxis und eine damit verbundene „Neujustierung des Normalitätsverständnisses“ (SCHMUDE 2016, 28) werden dabei als Elemente der Entwicklung eines inklusionspädagogischen Ethos verstanden, welches als Fundament eines tragbaren inklusionspädagogischen Kompetenzgebäudes angesehen werden kann (vgl. WOCKEN 2012, 207ff.).

3 Hochschullernwerkstätten als Erprobungs- und Experimentalräume inklusionsorientierter Praxis

Im Gegensatz zu anderen Hochschulbereichen besitzen Hochschullernwerkstätten eine hohe Übereinstimmung ihrer Grundprinzipien (Partizipation und Wertschätzung) mit inklusiven Werten (vgl. SCHÖPS 2016, 235, 241) und können als Orte der Reform, des Neu- und Umdenkens (vgl. FRANZ & SANSOUR 2016, 51) an Hochschulen und Universitäten angesehen werden. Die Umsetzung des didaktischen Prinzips Lernwerkstattarbeit ist dabei auf eine System- und Strukturveränderung angewiesen und ermöglicht aufgrund der Zukunftsorientierung, des Interesses an der Initiierung innovativer Lernprozesse und deren Unterstützung sowie Anerkennung der Individualität und somit Vielfalt von Lernwegen barrierefreie Zugänge zu Studieninhalten (vgl. SCHÖPS 2016, 235; SCHMUDE 2016, 29; GRUHN 2016, 37). Durch die klare Abgrenzbarkeit zu konventionellen hochschulischen Angeboten sowie eine begrenzte Anzahl an Mitarbeiter*innen sind Hochschullernwerkstätten für das Erproben und Reflektieren neuer Konzepte als

Experimentalräume und ‚Brücke zwischen Theorie und Praxis‘ prädestiniert (vgl. SCHÖPS 2016, FRANZ & SANSOUR 2016, 56). FRANZ & SANSOUR 2016 beschreiben Hochschullernwerkstätten in diesem Zusammenhang auch als ‚Schonraum‘ zum Sammeln erster Erfahrungen im Bereich der Inklusion (vgl. ebd., 57). Als Begegnungsraum unterschiedlicher Gruppen (Studierende, Lehrende und externe Nutzer*innen) und der damit verbundenen Ermöglichung der Arbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. FRANZ & SANSOUR 2016, 55) wird Lernwerkstätten im Hochschulkontext ebenso eine Multiplikator*innenfunktion (vgl. GRUHN 2016, 33) zugeschrieben. Dabei bilden das Aufdecken hierarchischer Strukturen, deren Reflexion sowie eine auf gegenseitigem Respekt beruhende Kommunikation eine unabdingbare Basis für „[...] gegenseitige Wertschätzung, Partizipation sowie die Bereitschaft, Verantwortung abzugeben und zu übernehmen“ (SCHMUDE & WEDEKIND 2014, 116). Studien zu der Arbeit in Lern- und Forschungswerkstätten an Universitäten und Hochschulen von BAAR & FEIDT zeigen:

„das hochschuldidaktische Konzept einer Lern- und Forschungswerkstatt scheint geeignet, über die forschende Beobachtung von Unterricht und die diskursive Reflexion der eigenen Beobachtung und Deutung subjektive Normalitätsvorstellungen, Orientierungen, Einstellungen sowie die eigene Standortgebundenheit einer reflexiven Beschreibung zugänglich zu machen“ (ebd. 2019, 60).

Wie auch in anderen Hochschullernwerkstätten (u. a. WERNER et al. 2014; FRANZ & SANSOUR 2016; FALKENRECK & GÖTZL 2019; BAAR & FEINDT 2019) wurde in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in den vergangenen Jahren zunehmend auf den Erwerb inklusionsprofessioneller Haltungen und Kompetenzen fokussiert. Durch eine Vielzahl von Workshops, Vorträgen, Seminaren, Ausstellungen und Filmabenden, das Bereitstellen, Anfertigen und die Reflexion heterogenitätssensibler Lehr- und Lernmaterialien, fächer- und professionsübergreifend, curricular und außercurricular, universitätsintern, aber auch in Kooperation mit externen Partner*innen, wurde so die Vermittlung und Reflexion von Inhalten über Inklusion ermöglicht⁶ (vgl. SCHÖPS 2019, 107ff.).

So scheint die Frage nach dem ‚Ob‘ und ‚Wie‘ Hochschullernwerkstätten inklusionsorientierte Praktiken in Bezug auf die Pädagog*innenbildung umsetzen und welche Bedeutung ihnen in diesem Zusammenhang zugeschrieben wird im Zentrum der Betrachtung zu stehen. Dabei kann festgestellt werden, dass sich die ‚Bemühungen‘ zumeist auf die Vermittlung und Reflexion von Inhalten und die Selbsterfahrungen in Bezug auf zukünftiges pädagogisches Handeln beziehen. Inwiefern grundlegende Strukturen und Praktiken in Hochschullernwerkstätten Veränderungen erfahren und Einfluss auf Bereiche außerhalb der

6 Eine ausführliche Beschreibung einiger Beispiele findet sich bei SCHÖPS 2016; KRAMER, RUMPF, SCHÖPS & SPULLER 2018; SCHÖPS 2019; HINZ & BOBAN sowie SCHLAG in diesem Band)

Pädagog*innenbildung an Universitäten und Hochschulen besitzen, bleibt wenig diskutiert.

4 Nichtreformistische Reformen und Unterstützte Beschäftigung

Das ist rechtlich nicht möglich! Das haben wir noch nie so gemacht! Dafür bin ich nicht zuständig!

Umfassende Transformationen von Strukturen, welche über Jahrhunderte gewachsen sind, rufen häufig Widerstände und Skepsis hervor. Um diesen zu begegnen, schlägt Nancy Fraser „[...] einen Mittelweg zwischen Transformationen und Affirmationen⁷ im Sinne nichtreformistischer Reformen vor, die sie als ambivalente Strategien beschreibt“ (PLANGGER 2013, 8). Nichtreformistische Reformen beziehen sich dabei einerseits

„[...] auf vorhandene Identitäten von Menschen und kümmern sich um deren Bedürfnisse, so wie diese innerhalb eines bestehenden Rahmens der Anerkennung und Verteilung ausgelegt werden; andererseits treten sie eine Dynamik los, in deren Zuge radikalere Reformen möglich werden. Wenn sie erfolgreich sind, verändern nichtreformistische Reformen mehr als die spezifischen institutionellen Merkmale, auf die sie eigentlich zielen. Indem sie das System der Anreize und der politischen Opportunitätskosten verändern, schaffen sie neue Spielräume für künftige Reformen. Langfristig könnten sie, durch Kumulation ihrer Effekte, auch auf die zugrundeliegenden Strukturen einwirken, die Ungerechtigkeit bedingen“ (FRASER & HONNETH 2003, 110).

Erfahrungen mit dieser Strategie im Bereich der beruflichen Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden sich u. a. in dem Konzept der „Unterstützten Beschäftigung“, welches mehr als eine neue Maßnahme der beruflichen Rehabilitation darstellt (vgl. PLANGGER 2013, 8).

„Es ist eine veränderte Sichtweise, die zu einer veränderten Praxis führt. Gemeinsames Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung als Ziel, die Fähigkeiten und Wünsche eines Menschen als Ausgangspunkt, echte Wahlmöglichkeiten, Selbstbestimmung und Kontrolle des Menschen mit Behinderung als Wegweiser und ambulante, individuelle, flexible Unterstützung als Methode sind die Eckpfeiler von Unterstützter Beschäftigung“ (DOOSE 2007, 356).

7 Affirmative Maßnahmen lassen sich als bejahende und zustimmende Perspektiven verstehen, welche eine kompensatorische Wirkung besitzen, ohne grundlegende Fragen zu berühren. Transformative Maßnahmen sind hingegen strukturwirksam und auf grundlegende Veränderungen ausgerichtet. (vgl. Fraser 2001)

Von Bedeutung ist, dass die Arbeitsstelle sich in einem regulären Betrieb des ersten Arbeitsmarktes befinden muss, adäquate Unterstützungsangebote bereitgestellt werden und die Anstellung und Bezahlung einem Kollektivvertrag unterliegen. „[E]rst platzieren, dann trainieren“ so die Devise (vgl. PLANGGER 2013, 9). Dies steht im absoluten Gegensatz zum „gängigen Rehabilitationsverständnis [...]“, das auf Qualifizierung setzt, bevor Menschen in den Arbeitsmarkt vermittelt werden“ (ebd.).

5 Das Budget für Arbeit – Von der Praktikantin zur Mitarbeiterin

Seit vielen Jahren wird das Team der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften regelmäßig durch Praktikant*innen unterstützt: ob mit Integrationsbegleiter*innen im Rahmen der Berufsschulstufe der Saaleschule Halle⁸ im Kontext des Berufsbildungsbereiches der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oder als eigenständige*r Schulpraktikant*in. Eine Praktikantin, die bereits im Rahmen ihrer Schulbildung gemeinsam mit einer Integrationsbegleiterin einmal in der Woche die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt durch die Inventarisierung neuer Literatur unterstützte, führte diese Beschäftigung auch während ihrer Arbeit im Berufsbildungsbereich fort. Gegen Ende der zweijährigen Tätigkeit in der WfbM äußerte die Praktikantin in einem Zusammentreffen mit Mitarbeiter*innen der Universität, der WfbM und ihrer Mutter sehr eindeutig, dass sie ihren zukünftigen Arbeitsplatz in der Hochschullernwerkstatt als Sekretärin und nicht in der Werkstatt für behinderte Menschen sieht. Menschen mit der Diagnose Trisomie 21 wird allerdings bis auf sehr wenige Ausnahmen beim Eintritt in das Arbeitsleben eine ‚Erwerbsunfähigkeit‘ bescheinigt, wodurch ihnen bislang der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt verwehrt blieb. Der Wunsch der Kollegin, eine Arbeitstätigkeit als Angestellte der MLU aufzunehmen, wurde auf ihrem Zukunftsfest⁹ (siehe BOBAN & HINZ, SCHLAG in diesem Buch), erneut konkretisiert. Gemeinsam mit dem dort versammelten Unterstützer*innenkreis wurde nach Umsetzungsmöglichkeiten gesucht. Die MLU, welche im Bereich der Mitarbeiter*innen mit Unterstützungsbedarf in den vergangenen Jahren auf diverse Erfahrungen zurückblicken kann, stellte diese Anfrage vor eine große Herausforderung, war doch bislang eine Beschäftigung von Menschen mit dem Status ‚erwerbsunfähig‘ nicht möglich. Auf der Suche nach einer Möglichkeit der Finan-

8 integrierte Gesamtschule in freier Trägerschaft

9 Ein Zukunftsfest ist ein Konzept der persönlichen Zukunftsplanung. Gemeinsam mit einem, von der einladenden Person zusammengestellten, Unterstützer*innenkreis und einer/einem Moderator*in, werden ein Bild der möglichst besten Zukunft und Schritte der Realisierung erarbeitet. Mehr Informationen unter: www.persoennliche-zukunftsplanung.eu

zierung einer Unterstützten Beschäftigung an der MLU, erfuhren die Mitglieder des Inklusionsteams der Philosophischen Fakultät III in einem Treffen mit dem örtlichen Teilhabemanagement von dem am 1. Januar 2018 in Kraft getretenen und im § 61, SGB IX festgeschrieben *Budget für Arbeit*.

„(1) Menschen mit Behinderungen, die Anspruch auf Leistungen nach § 58 haben und denen von einem privaten oder öffentlichen Arbeitgeber ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis mit einer tarifvertraglichen oder ortsüblichen Entlohnung angeboten wird, erhalten mit Abschluss dieses Arbeitsvertrages als Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben ein Budget für Arbeit“ (SGB IX)

Zu den Leistungen gehört gemäß § 61 Abs. 2 SGB IX ein Lohnkostenzuschuss in Höhe von bis zu 75 Prozent des vom Arbeitgeber gezahlten Arbeitsentgeltes, höchstens jedoch 40 Prozent der monatlichen Bezugsgröße nach § 18 Absatz 1 des vierten SGB (max. 1.246 Euro monatlich für 2019). Ferner werden an den Arbeitgeber Aufwendungen für die wegen der Behinderung erforderliche Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz gezahlt; in Sachsen-Anhalt in Form einer Pauschale in Höhe von 250 Euro monatlich. Bei Bedarf kann der Arbeitgeber einen höheren Betrag beantragen“ (MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND INTEGRATION). Viele Treffen mit Vertreter*innen der unterschiedlichsten Abteilungen der Universität (Personalabteilung, Rechtsabteilung, Schwerbehindertenbeauftragte, Universitäts- und Landesbibliothek (ULB), Hochschullernwerkstatt, später der neu berufenen Professorin für Inklusive Bildung¹⁰), aber auch dem örtlichen Teilhabemanagement¹¹, dem Sozialamt und der Integrationsfachstelle folgten. Dem Engagement dieser Menschen einen neuen Weg zu gehen, aber auch der Entschiedenheit der ehemaligen Praktikantin und nun offiziellen Mitarbeiterin ist es zu verdanken, dass zum 1. September 2019 ein befristeter Arbeitsvertrag über 15h pro Woche für zwei Jahre unterzeichnet werden konnte. Ihr Arbeitsfeld teilt sich momentan in drei Bereiche auf: Neben der Hauptbeschäftigung in der Hochschullernwerkstatt wird die Unterstützung in einer Zweigbibliothek der Universitäts und Landesbibliothek (ULB) und dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Sozialisation und Erziehung erprobt. Regelmäßige Feedbackrunden mit den Zuständigen der einzelnen Arbeitsbereiche und den Kolleg*innen begleiten den Prozess und sollen als Grundlage für die Schaffung einer Planstelle nach Ablauf der zwei Jahre dienen.

10 Diese nahm die Finanzierung der notwendigen 25% Eigenleistung des Arbeitgebers sowie die Bereitstellung von 20 Stunden/pro Monat für eine begleitende studentische Mitarbeiterin umgehend in ihre Berufungsverhandlungen auf, die von der Universität bewilligt wurde.

11 In Sachsen-Anhalt wird der Prozess der Inanspruchnahme durch das örtliche Teilhabemanagement unterstützt. Mehr Informationen unter: <http://www.halle.de/de/Verwaltung/Verwaltungsorganisation/GB-Bildung-und-Soziales/FB-Soziales/Oertliches-Teilhabem-09950/>

6 Bedeutung einer nichtreformistischen Reform für die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften und die MLU

Dem Wunsch der seit Jahren bekannten Praktikantin, ein reguläres Arbeitsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt an der MLU aufzunehmen, konnte im Rahmen einer Unterstützten Beschäftigung nach Tarifvertrag im Experimentalraum Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften nachgegangen und dem Bedürfnis nach einer selbstbestimmten Arbeit schließlich entsprochen werden. Für die Hochschullernwerkstatt bedeutet dies konkret, dass sie für mindestens zwei Jahre für 12h in der Woche¹² von der Kollegin und einer weiteren Studentischen Mitarbeiterin für 20h pro Monat unterstützt wird. Zu den routinierten Aufgaben der Inventarisierung wurde gemeinsam mit der Arbeitsassistentin ein neues Aufgabenfeld erschlossen. So kann die Hochschullernwerkstatt seit Oktober wöchentlich zusätzliche Öffnungszeiten anbieten. In dieser Zeit übernimmt die Mitarbeiterin Telefonanrufe, ist Ansprechpartnerin für Nutzer*innen und begleitet die Ausleihe und Rückgabe von Literatur und Materialien. Auch organisatorische Aufgaben wie das Öffnen der Räume, die Betreuung der Kaffecke, das Holen der Post und das Gießen der Blumen werden zunehmend selbstständig von ihr übernommen. Ein kleines qualitatives Forschungsprojekt, welches gemeinsam mit zwei studentischen Mitarbeiterinnen und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin zu der Frage des ‚Anderen‘ in der Hochschullernwerkstatt stattfindet, unterstützt sie durch die Durchführung von Interviews. Workshops und Seminare zum Thema Klimaschutz und Inklusion, welche in der Hochschullernwerkstatt stattfanden, wurden durch ihre Erfahrungen sehr bereichert. In einem Vortrag vor Schüler*innen und Lehrer*innen der Saaleschule¹³ berichtete sie über ihre Arbeit und ihren Weg in den ersten Arbeitsmarkt. Weitere Vorträge für Tagungen sind in Planung.

Bei öffentlichen Veranstaltungen tritt die Kollegin zudem regelmäßig mit einer Schlager-Playback-Performance auf (siehe dazu auch SCHLAG in diesem Band). Alltägliche Herausforderungen, welche die Arbeit in einem heterogenen Team mit sich bringen, stoßen ein Nachdenken über das Thema Inklusion auf einer handlungspraktischen Ebene an und führen zu spannenden und konstruktiven Diskussionen mit Studierenden und Mitarbeiter*innen. Fragen sind dabei:

- Welche Evaluationsmöglichkeiten gibt es um herauszufinden, welche Tätigkeiten eine Mitarbeiterin mit sogenannter „Erwerbsunfähigkeit“, realisieren kann?

12 Die übrigen drei Stunden gelten der Erprobung der Arbeit als Bibliothekarin in einer Zweigbibliothek der ULB.

13 Die Integrative Gesamtschule kooperiert mit dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation, welchem die Mitarbeiterin ebenso zugeordnet ist.

- Wie kann eine selbstbestimmte Arbeit unterstützt werden?
- Inwiefern kann der Einsatz einer Arbeitsassistentin strukturelle Exklusivität erst hervorrufen?
- Wie kann eine Teambesprechung so stattfinden, dass die Inhalte für alle verständlich sind?
- Welche baulichen Barrieren liegen vor und wie können diese abgebaut werden?
- Wie verändert sich die Kultur der Universität insgesamt und welche Wirkungen lassen sich auf das Miteinander feststellen?

Diese Fragen besitzen eine hohe Relevanz für die gesamte Universität und den Arbeitsmarkt insgesamt. Es ist wichtig, diese immer wieder zu stellen und nach Antworten und Wegen der Umsetzung zu suchen. In der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften führte dies u. a. dazu, dass die Bewerkestellung der zu erledigenden Aufgaben der Arbeitsassistentin und der neuen Kollegin entsprechend der jeweiligen Kompetenzen in geteilter Verantwortung erfolgt. Neue Aufgabenbereiche werden gemeinsam erprobt und deren Realisierbarkeit in wöchentlichen Gesprächen reflektiert.

In Teamsitzungen werden häufiger Verständnisfragen gestellt und unverständliche Inhalte im Anschluss bei Bedarf noch einmal geklärt. Es konnte ein zweiter Arbeitsplatz im Büro eingerichtet werden, welcher sukzessive auf die ergonomischen Bedürfnisse der Mitarbeiterin angepasst wird. Die Beantragung einer barrierefreien Teeküche wurde genehmigt und wird in Zukunft dem gesamten Team und ebenso den Studierenden, Mitarbeiter*innen¹⁴ und externen Nutzer*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf zur Verfügung stehen. Eine Vielzahl von Gesprächen mit allen Beteiligten, beruhend auf einer transparenten Kommunikation, ermöglicht ein schnelles Handeln und Eingehen auf entstehende Herausforderungen und veränderte Bedürfnisse. Neben wissenschaftlichen Publikationen bedarf es einer ‚Öffentlichkeitsarbeit‘, welche über die Pädagog*innenbildung hinaus geht. So erschien in der vierten Ausgabe der „ZEITSCHRIFT FÜR REHABILITATIONS-, TEILHABE- UND SCHWERBEHINDERTENRECHT“ 2019 mit dem Schwerpunktthema : „Inklusion in Lebenswelten“ ein Artikel über die Erfahrungen der Hochschullernwerkstatt mit der Umsetzung des Budgets für Arbeit (vgl. ebd., 23f.). Ein Portrait der Kollegin, welche das Budget für Arbeit seit September 2019 in Anspruch nimmt, wurde im Januar 2020 in der „CAMPUS HALENSIS“, dem Onlinemagazin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg veröffentlicht (vgl. MÜNCH 2020).

14 So wurde auch für einen Kollegen, welcher für die Fortbewegung auf einen Rollstuhl angewiesen ist, die uneingeschränkte Nutzung einer Teeküche im Haus 31 erst ermöglicht.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Beispiel der Inanspruchnahme des Budgets für Arbeit zeigt, inwiefern die Umsetzung einer nichtreformistischen Reform in Bezug auf die berufliche Teilhabe die Entwicklung der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, aber auch der Universität Halle-Wittenberg hin zu einem inklusiveren Lern-, Lebens- und Arbeitsort befördert.

Ausgehend von dem eindeutig formulierten Bedürfnis der seit Jahren bekannten Praktikantin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, ein reguläres Arbeitsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt an der MLU aufzunehmen, wurde eine Dynamik der Reform losgetreten. Dabei stellten die Notwendigkeit der Umsetzung politischer und gesellschaftlicher Anforderungen (Art. 24 und 27 der UN-BRK, KMK, HRK) sowie rechtliche Grundlagen (§ 58 und § 61 SGB IX; Art. 3 GG aber auch Art. 24 und 27 der UN-BRK) formale Rahmenbedingungen dar. Die finanzielle Unterstützung durch die Inanspruchnahme des Budgets für Arbeit als eines der ersten öffentlichen Institutionen Sachsen-Anhalts sowie die personelle Unterstützung stellten ebenso wie das ‚Ausprobieren-Können‘ im *Experimentalraum* Hochschullernwerkstatt Anreize dar, bisherige universitäre Strukturen und Praktiken einer Reform zu unterziehen. So konnte, was zuvor undenkbar schien, nach einem einjährigen Prozess die erste Person, welche offiziell als ‚erwerbsunfähig‘ gilt, im Rahmen einer Unterstützten Beschäftigung ein Arbeitsverhältnis nach Tarifvertrag an der Martin-Luther-Universität aufnehmen. Festzustellen bleibt, dass die finanziellen Anreize sowie die personelle Unterstützung durch das Budget für Arbeit allein nicht ausreichen würden und lediglich als affirmative Elemente verstanden werden können. Um eine Transformation zu erzielen und somit Strukturen und Praktiken nachhaltig hin zu einer gelebten inklusiven Kultur zu verändern, bedarf es dem ‚Wollen‘ der Inanspruchnahme und einer Vielzahl von Kooperationspartner*innen, welche bereit sind, einen zweifachen Mehraufwand zu leisten. Auch weitere positive und diverse Beispiele sowie dauerhafte Unterstützungsmechanismen sind notwendig.

Das vorgestellte Pilotprojekt betrachtet ausschließlich die Heterogenitätsdimension ‚Erwerbsunfähigkeit‘. Es bleibt auszuloten, welche Barrieren des Zugangs zu Universitäten/Hochschulen und Hochschullernwerkstätten als Bildungsstätten und Arbeitgeber sich anderen Menschen stellen und wie diese abgebaut werden können.

Hochschullernwerkstätten als *Experimental- und Erprobungsräume* können in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle spielen. In ihrer Vorbild- und Multiplikator*innenfunktion können sie durch die Veränderung spezifischer institutioneller Merkmale nichtreformistische Reformen initiieren. Die Reflexion und forschende Begleitung sowie die Kommunikation der Ergebnisse können

Spielräume für neue Reformen eröffnen, welche wiederum das Gesamtsystem Universität und Hochschule betreffen und beeinflussen.

Nicht zu vernachlässigen ist dabei, dass ebenso Hochschullernwerkstätten von den Rahmenbedingungen und Reformen von Universitäten und Hochschulen beeinflusst werden. Solange diese – wie vielerorts – nicht fest etabliert sind und finanzielle und personelle Ressourcen abhängig von den Entscheidungen und dem Wohlwollen Einzelner sind, könnte das Risiko, einen solchen ungewissen Weg zu gehen, als zu hoch eingeschätzt werden.

Literatur

- BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (2019): Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in durchstrukturierten Bildungsgängen Einleitung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.) Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-17.
- BAAR, Robert & FEINDT, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.) Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. Im Internet: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2020): Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – von WIRKstatt – Impulsen für inklusive Prozesse. In diesem Band.
- DORRANCE, Carmen & DANNENBECK, Clemens (2014): Hochschule für Alle – Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik. In: SCHUPPNER, Saskia; BERNHARDT, Nora; HAUSER, Mandy & POPPE, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-258.
- DOOSE, Stefan (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. 2. Aufl. Lebenshilfe-Verlag, Marburg.
- FALKENRECK, Dorothee & GÖTZL, Nikola (2019): Die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-218.
- FRANZ, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- FRANZ, Eva-Kristina & SANSOUR, Theresa (2016): Alle(s) drin? Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-64.
- FRASER, Nancy (2001): Halbierete Gerechtigkeit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- FRASER, Nancy & HONNETH, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GEMEINSAME EMPFEHLUNG VON HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- GRUNDORDNUNG DER MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG (2018): Im Internet: http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2018/18_07_01.pdf.

- GRUHN, Annika (2016): Eine Lernwerkstatt für alle – Vorbereitung auf eine Schule für alle?! Potenziale von Hochschullernwerkstatt für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-50.
- HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie (2014): Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 137, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 8-18
- HINZ, Andreas (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In KROWORSCH, Susanne (Hrsg.), Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege Berlin: Deutscher Verein für private und öffentliche Fürsorge, 15-25
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2009): Eine Hochschule für Alle. Empfehlung der 6. Mitglieder-versammlung am 21.04.2009, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Im Internet: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf.
- HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014): Inklusion: KMK aktualisierte Standards für die Lehrerbildung. Im Internet: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/inklusion-kmk-aktualisiert-standards-fuer-die-lehrerbildung.html>.
- KRAMER, Kathrin; RUMPF, Dietlinde; SCHÖPS, Miriam & SPULLER, Siglinde (2018): Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Lernwerkstatt. In: BAAR, Robert; TROSTMANN, Sven & FEINDT, Andreas (Hrsg.): Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND INTEGRATION (O.J.): Im Internet: <https://ms.sachsen-anhalt.de/themen/menschen-mit-behinderungen/ausbildung-und-beschaeftigung/budget-fuer-arbeit/>.
- MÜNCH, Ronja (2020): Ich kann hier viel offener Sein. In: Campus Halensis. Im Internet: <https://www.campus-halensis.de/artikel/ich-kann-hier-viel-offener-sein/>.
- NEUES SOZIALGESETZBUCH (O.J.): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Im Internet: https://dejure.org/gesetze/SGB_IX/61.html.
- O.A. (2019): Das Budget für Arbeit in der Praxis. Melanie Schlag und Kathrin Kramer im Interview. In: Zeitschrift für Rehabilitations-, Teilhabe- und Schwerbehindertenrecht. Schwerpunkt Inklusion in Lebenswelten. Halle: Universitätsverlag Halle-Wittenberg, 26-28.
- PLANGGER, Sascha (2013): Arbeit und Behinderung – Integration/Inklusion von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt. Zeitschrift Für Inklusion, (3). Im Internet: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/3>.
- SCHLAG, Melanie (2020): Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager. In diesem Band.
- SCHMUDE, Corinna (2016): Was ist Inklusion? Neue Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffs. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISSHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-12.
- SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-243.
- SCHÖPS, Miriam (2019): „Also ganz homogen warn die irgendwie nich“ – Auseinandersetzungen mit Vielfalt in der Hochschullernwerkstatt. In: KLEKTAU, Claudia; SCHÜTZ, Susanne & FETT, Anne Julia (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. Im Internet: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52406&elem=3218506,107-114>.

- UN-BEHINDERTENRECHTSKONFENTION (2017): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Im Internet: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- WERNER, Melanie; VOGT, Stefanie, & PLATTE, Andrea (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. Zeitschrift Für Inklusion, (1-2). Im Internet: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217>.
- WOCKEN, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine. 5. Aufl. Hamburg: Feldhaus.

Johanna Ingenerf und Pascal Kurz

Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch

Zusammenfassung

Das Seminar „Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog“ besteht aus einer Gruppe von Studierenden und Dozierenden der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zentraler Ort des Seminars als Teil des Semesterprogramms war und ist die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ausschlaggebend für das Seminar war der Wunsch, ein alternatives Lernen zu den üblichen Veranstaltungen der Universität zu etablieren und dabei den bestehenden Raum der Hochschullernwerkstatt zu nutzen. Die Rahmenbedingungen, Inhalte sowie der Austausch wurden selbst organisiert und Entscheidungen soziokratisch nach dem sogenannten „Konsentprinzip“ beschlossen. Ein wichtiger Hintergrund dessen ist, hierarchische Strukturen zu vermeiden. Neben den regulären Treffen beinhaltete das Seminar einen Austausch mit Studierenden und Dozierenden des Democratic Institute und des Kibbutzim College in Tel Aviv. Die Exkursion nach Israel, bei der die Kontakte zu Angehörigen des Kibbutzim College intensiviert worden sind, fand im März 2019 statt. Eine israelische Delegation besuchte uns im Oktober 2019.

1 Die Gruppe

Die Idee, ein selbstorganisiertes Seminar zu etablieren, entstand auf der IDEC (International Democratic Education Conference) in Israel im März 2017, an der einige Mitglieder der heutigen Gruppe teilnahmen. Das thematische Spektrum war breit aufgestellt und bezog sich vor allem auf Fragen der demokratischen Gestaltung von Bildung und der Orientierung an Menschenrechten. Die Erfahrungen und Inhalte der Konferenz wurden als relevant und inspirierend wahrgenommen. Mit dem Ziel, diese Inspiration und die Energie zu nutzen, trafen sich in der folgenden Zeit sechs Personen (zwei Studierende und vier Dozierende) regelmäßig, um gemeinsam darüber nachzudenken, wie ein solches Seminar aufgebaut sein kann und welche Inhalte relevant sein könnten. Auch die Zielgruppe wurde diskutiert. Die grundlegende Idee war zunächst, einen Raum zu schaffen,

in dem die Auseinandersetzung mit selbst gewählten Inhalten gemeinsam möglich wird, ohne einem Leistungsdruck ausgesetzt zu sein. Weiterhin gab es bereits in der Anfangszeit den Gedanken, einen Austausch mit Studierenden aus Israel zu initiieren. Schon einige Zeit zuvor reisten Gruppen der Martin-Luther-Universität auf Exkursionen mit gleichen oder ähnlichen Inhalten unter anderem nach Kanada, in die Niederlande und auch nach Israel.

In zwei Schritten, die ein Jahr auseinander lagen, öffnete sich die informelle Gruppe der sechs Personen und etablierte mit Rückbezug auf die Inhalte der Konferenz das Seminar „Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog“. Es ist bis heute für alle Teilnehmenden freiwillig und wird nicht durch Leistungspunkte oder Arbeitszeit ‚belohnt‘. Sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden findet das Seminar in der persönlichen Freizeit statt. Das Seminar wuchs auf 20 Personen an. Die Zusammensetzung der Gruppe weist unter anderem in den Merkmalen Studiengang und Alter eine Diversität auf, gleichzeitig ist sie doch homogen in der Nähe zum universitären Kontext und in dem grundlegenden Interesse für alternative Bildung.

Der Terminus „menschenrechtsbasierte Bildung“ rückt „menschenrechtliche Überlegungen ins Zentrum pädagogischer und politischer Bemühungen“ (KRUSCHEL 2017, 12). Er ermöglicht ein näheres Hinterfragen bezüglich darauf, „wer in der Wahrnehmung seiner*ihrer Menschenrechte eingeschränkt oder behindert wird – und vor allem, wann und wie“ (ebd.). Zum einen bezieht sich der Name folglich auf die inhaltliche Ausrichtung des Seminars, auf einer anderen Ebene betrifft er aber ebenso die Umsetzung von Gruppenorganisation, zu der auch Prozesse der Organisation und der Entscheidungsfindung gehören. In der Gruppe war es von Beginn an wichtig, so hierarchiefrei wie möglich miteinander umzugehen. Insofern fiel die Wahl auf ein soziokratisches Vorgehen, bei dem eine Entscheidung nicht durch einen Mehrheitsentschluss herbeigeführt wird, sondern durch Konsent. Eine Entscheidung gilt folglich als beschlossen, wenn es keine Einwände und keinen schwerwiegenden Grund gibt, der gegen die Entscheidung spricht (vgl. STRAUCH & REIJMER 2018, 36). Um ein soziokratisches Vorgehen umzusetzen, hatten zunächst das gegenseitige Kennenlernen und das Aufbauen von Vertrauen in der Gruppe Priorität. Um die Bedürfnisse und Eigenschaften der anderen achten zu können, ist es wichtig, diese transparent zu machen und sich auszutauschen. Am Anfang nahmen die Gruppenprozesse bewusst viel Raum ein, frei nach der Devise: Gruppe vor Inhalt. Dies hatte auch den Vorteil, dass sich gemeinsame Ziele bildeten und Vorgehensweisen etablierten, von denen wir bis heute profitieren.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Verantwortung, Demokratie in der Universität und Menschenrechte im Bildungssystem wurde erst mit der Zeit relevanter. Die einzelnen Themen wurden in Kleingruppen, die je nach Bedarf zusammenkamen, bearbeitet und

diskutiert. Im Gesamtplenium wurden dann einzelne inhaltliche Einblicke in die Themen der Kleingruppen sowie organisatorische Aspekte bearbeitet.

Die organisatorischen Aspekte betrafen vor allem die Planung der Reise nach Israel, die selbstorganisiert von den Teilnehmenden vorgenommen wurde. Zur Vereinfachung der Organisation wurden auch hierfür Kleingruppen gebildet. Es wurden Gelder an verschiedenen Stellen beantragt, um den persönlichen finanziellen Aufwand möglichst gering zu halten. Die Mittel wurden dabei transparent gehalten und nach individuellen Bedarfen solidarisch verteilt.

Die Vorbereitungen wurden konkreter und intensiver, je näher die Reise und der Austausch kamen. Die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte verschoben sich – auch durch veränderte Gruppenkonstellationen. Durch die bevorstehende Reise bezog sich die Themenauswahl stärker auf politische und bildungsbezogene Aspekte und ihre konkrete Ausprägung in Israel. In Kleingruppen wurden einerseits Themen so aufgearbeitet, dass sie dem Rest der Gruppe präsentiert werden konnten, zum anderen haben sich die Kleingruppen Forschungsfragen und Herangehensweisen für die Auseinandersetzung mit den Themen überlegt. Diese waren beispielsweise der Nah-Ost-Konflikt, die Rolle der Lehrkräfte an Demokratischen Schulen und der Studiengang Democratic Education am Kibbutzim College/Democratic Institute. Teilweise entwickelten sich weitere inhaltliche Schwerpunkte während der Reise vor Ort.

Ein weiterer wichtiger Teil des Seminars waren Fort- und Weiterbildungen und das Austauschen mit anderen Initiativen und Organisationen. So wurde dieses Seminar auf einer Veranstaltung der Kultusministerkonferenz 2018 in Weimar und auf der IDEC 2019 in der Ukraine vorgestellt. Auch an der Martin-Luther-Universität wurde das Projekt an verschiedenen Stellen präsentiert und der Austausch gesucht. In Bezug darauf wurde die Veranstaltungsreihe „Hochschuldidaktik weiter denken“ ins Semesterprogramm der Hochschullernwerkstatt aufgenommen, die Universitätsangehörigen ein Forum gibt, über die eigene Lehre zu reflektieren und über hochschuldidaktische Überlegungen ins Gespräch zu kommen. Ein Thema war dabei etwa die Partizipation von Studierenden in universitären Veranstaltungen, wobei Teilnehmende unseres Seminars Impulse setzen konnten. Erste inhaltliche Ergebnisse wurden außerdem beim „Tag der Fakultät“ 2019 vorgestellt. Im Anschluss an die Reise wurden verschiedene Themen im Rahmen einer Vernissage präsentiert.

2 Der Austausch

Im März 2019 reisten wir als Gruppe von 19 Teilnehmenden des Seminars für 16 Tage nach Israel. Dort organisierten wir gemeinsam mit zehn israelischen Studierenden und Dozierenden vom Kibbutzim College in Tel Aviv ein Programm

für die Zeit unseres Aufenthalts. Die Reise deckte verschiedene Themenbereiche ab und beschränkte sich räumlich nicht nur auf den Großraum Tel Aviv. Themen waren u. a.: Demokratische und alternative Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen, Social Business, der Nah-Ost-Konflikt sowie der Besuch und die Auseinandersetzung mit historischen und kulturellen Orten. Zu diesen gehören zum Beispiel die Gedenkstätten Yad Vashem und das Ghetto Fighters Museum, verschiedene Schulen in arabischen bis jüdisch-orthodoxen Kontexten, ein Rehabilitationszentrum für Veteranen und der Radiosender Galei Zahal, welcher vom Militär betrieben wird. Wir waren überwältigt von der Gastfreundschaft und Offenheit, die uns während unserer Zeit in Israel entgegengebracht wurde.

Der Austausch ermöglichte, einen Fokus auf die Themen zu setzen, die sich für die Gruppe als relevant erwiesen. Dadurch, dass das Seminar keine Pflichtveranstaltung war, lag die Entscheidung, den inhaltlichen Fokus auch im Verlauf immer wieder verschieben zu können, gänzlich bei den Teilnehmenden. Die thematische Aushandlung geschah in der Gesamt- oder Kleingruppe, aber auch individuell. So entwickelten sich etwa Interessensbereiche weg von den schulischen hin zu gesamtgesellschaftlichen Thematiken vor Ort. Beispielsweise waren die Themen des Militärs und des Wehrdienstes in Israel während des Aufenthaltes von großer Bedeutung.

Außerdem zeigte uns die Reise, wie Gruppenarbeit positiv funktionieren und wie viel Ertrag aus der Gruppendynamik entstehen kann. Der Wert von emotionaler Unterstützung in der Gruppe wurde deutlich, welche nur aufgrund der gruppenbezogenen Prozesse in der Vorbereitungszeit gegeben waren. Neben vielen informellen Gesprächen über Inhalte wie auch persönliche Gedanken gab es regelmäßige Reflexionstreffen. Diese wurden weitgehend von einer Kleingruppe vorbereitet und angeleitet. Durch die intensiv erlebte Zeit, in der alle gesellschaftlich und universitär (re-)produzierten Hierarchien außer Kraft gesetzt waren, verschoben sich die Verhältnisse unter den Seminar-Teilnehmenden. Es gab wenig Konflikte, da alle gelernt hatten, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen und der Rahmen der Reise viel Raum für Aushandlungen bot.

Ein halbes Jahr nach dem Kennenlernen in Israel besuchte uns im Oktober 2019 eine israelische Delegation bestehend aus sechs Personen für zehn Tage in Halle/Saale. Die Planungen wurden in enger Absprache mit der israelischen Gruppe vorgenommen, sodass auf viele Wünsche eingegangen werden konnte. Außerdem konnten wir auf persönliche Kontakte zurückgreifen, die es uns ermöglichten, (alternative) Projekte zu präsentieren und auch selbst kennenzulernen. Zu diesen Projekten gehören beispielsweise das Besichtigen nachhaltiger Unternehmen, das Frauenkulturzentrum Leipzig, Einrichtungen des politischen Aktivismus und Hausprojekte.

Deutlich wurde, dass bei einem internationalen Austausch tiefergehende Beziehungen hilfreich für ein gegenseitiges Verständnis sind. Insofern war die Bege-

nung in Deutschland wichtig für beide Seiten. Für uns bestand die Möglichkeit, unser Zuhause und unseren Alltag zu zeigen und zu teilen. Die Beziehungen vertieften sich ebenso innerhalb der deutschen Gruppe.

Die Resonanz der Israelis bestätigte unseren Eindruck: Sie waren begeistert von Halle und meldeten zurück, wie wertvoll sie die persönlichen Begegnungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Inhalten, aber auch auf privater Ebene empfanden.

In sämtlichen Aspekten waren die Tage in Israel physisch wie psychisch intensiv. Die Reise hat unsere Perspektive auf Lernen verändert, was insbesondere für diejenigen unter uns bedeutsam ist, die Lehramt studieren. Die Beziehungen innerhalb einer Gruppe, die Möglichkeiten, selbst wählen zu können, aber auch die Verantwortung, die übernommen werden muss, haben intensive Erfahrungen und Lernerlebnisse provoziert. Diese unterscheiden sich sehr von den bisherigen Strukturen des Lernens in Schule und Universität.

3 Der Studiengang ‚Democratic Education‘

Diese neue Perspektive lässt uns unsere eigenen Erfahrungen an der Universität hinterfragen. Inwieweit ermöglicht die Organisationsform Universität ein fruchtbares Lernen? Daher suchen wir nach Wegen, diese Art von Lernen an unserer Universität zu etablieren. Wichtige inhaltliche und organisatorische Anregungen konnten wir vom Democratic Institute und dessen Studiengang „Democratic Education“ erhalten. Mit den neuen Anregungen arbeiten wir momentan an Plänen für ein Konzept, um jene Seminare in verschiedenen Studiengängen zu etablieren. Das Democratic Institute ist eine NGO in Tel Aviv, die sich für eine demokratische Kultur einsetzt, um gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Dies versucht sie in Zusammenarbeit mit Schulen, Universitäten und Gemeinden, wie auch der Politik, umzusetzen. Eine Dozentin beschreibt den Studiengang wie folgt:

„The idea behind the program is a combination of two types of processes: on the one hand, building the academic, disciplinary and pedagogical skills of the student teachers, and on the other hand, developing their personalities and the abilities to serve as educators and social-cultural leaders.“¹

Folgende vier Begriffe sind für das Democratic Institute handlungsleitend: Dialog, Partizipation, Verantwortung und sozialer Aktivismus. Dies soll auch über die Grenzen der Universität bzw. des Instituts hinauswirken. Diese handlungsleitenden Ziele bieten für uns eine Orientierung. Aber wie lassen sich diese Aspekte

1 aus einem persönlichen Interview

umsetzen, wenn es noch nicht einmal an der Universität Raum und Zeit dafür gibt? Um diesen Raum geht es bei dem zu entwickelnden Konzept, für das wir uns am Studiengang „Democratic Education“ orientieren.

Die Studierenden dieses Studiengangs treffen sich einmal in der Woche mit ihrer Gruppe, die aus maximal 20 Personen besteht. Jede Gruppe hat dabei eine*n Mentor*in, die*der die Gruppe begleitet. Zu Beginn liegt der Schwerpunkt vor allem auf persönlicher Entwicklung, wobei dieser Aspekt die ganze Zeit präsent ist. Weitere Inhalte sind verschiedene Theorien der alternativen Erziehung. Dazu gehört ein Praxisteil an einer Demokratischen wie auch an einer staatlichen Schule. Außerdem beinhaltet der Studiengang ein längeres selbstorganisiertes Projekt auf der Grundlage des *Problem Based Learnings*.

In dem Teil der persönlichen Entwicklung geht es darum, seine eigene Biografie aufzuarbeiten und zu reflektieren. Dazu gehört auch, seine Haltung kritisch zu hinterfragen bzw. eine Haltung aufzubauen, die auf demokratischen Werten beruht. Um diesen Prozess zu unterstützen, gibt es ein *living document*, das immer weiter während der gesamten Zeit des Studiums bearbeitet wird. Auch über die Erfahrung in „Education“ und deren Reflexion wird ein Lernprozess angeregt. Unabhängig von den konkreten Inhalten lernen die Studierenden mit der Vorgehensweise des *Self Managed Learning* – sie lernen und dokumentieren in einer Form, die zu ihnen passt. Sie müssen also auch viel Verantwortung für ihr eigenes Studieren übernehmen. Eine weiterführende Auseinandersetzung gelingt durch partizipative Forschung und auch hier ist die Reflexion der eigenen Rolle – diesmal als Forscher*in – ein wichtiges Element. Bei allen Lernprozessen ist es eine Herausforderung, sich selbst der Gruppe zu öffnen, was die Relevanz des Grundbegriffs „Dialog“ verdeutlicht.

Nichtsdestotrotz gibt es in diesem Prozess verschiedene Spannungsfelder. Der Studiengang „Democratic Education“ ist eingebettet in die Strukturen des Kibbutzim Colleges und stellt nur einen Teil des Studiums dar. Das Democratic Institute, das den Studiengang „Democratic Education“ inhaltlich verantwortet und organisiert, ist zwar extern organisiert, aber abhängig von den Strukturen der Universität. Beide Institutionen haben unterschiedliche Vorstellungen und Herangehensweisen, die sich etwa in der Bewertung zeigen. Die Universität möchte benoten, das Democratic Institute möchte dies gerade nicht, muss es aber dennoch tun. Als Kompromiss wurde die „Democratic Evaluation“ eingeführt, bei dieser soll die Bewertung für die Studierenden transparenter als in üblichen Bewertungsmethoden sein und einen Austausch darüber ermöglichen.

In unserem Fall gibt es kein externes Institut, dennoch treffen auch auf uns strukturelle Zwänge zu, für die wir noch nicht immer Lösungen gefunden haben. Wir möchten unser Konzept zunächst als Wahlmöglichkeit im Lehramt oder auch in anderen Studiengängen anbieten. Um Zwänge zu umgehen, soll es zunächst ein Zusatzangebot werden. Dies soll „unser Fuß in der Tür“ sein, um unser Programm

als festen Bestandteil im Studium anbieten zu können, so wie wir es aus Israel kennen. Das heißt, dass durch das Programm keine Leistungspunkte ersetzt werden könnten, jedoch ein Zertifikat ausgehändigt wird. Damit wollen wir besagte Räume ohne Leistungsdruck schaffen.

4 Bedeutung der Hochschullernwerkstatt für das Seminar

Das Seminar war und ist Teil des Semesterprogramms der Hochschullernwerkstatt, die eine wichtige Rahmenbedingung in der Umsetzung des Seminars darstellt. Zum einen sind die Räumlichkeiten vielseitig und eignen sich gut für die Treffen. Neben großen Versammlungsräumen gibt es ebenso Rückzugsräume für konzentrierte Kleingruppenarbeit. Durch ihre gemütliche Gestaltung und die vielen Materialien ist sie für uns ein beliebter Treffpunkt mit vielen weiterführenden Anregungen geworden. Des Weiteren ist die Hochschullernwerkstatt auch außerhalb der offiziell vereinbarten Zeiten ein informeller Treffpunkt für alle Seminarteilnehmenden, aber auch für andere Studierende. Auf diese Weise war ein Austausch mit anderen Universitätsangehörigen (und auch anderen Besucher*innen) möglich, die nicht zum Seminar gehörten, sodass wir nicht nur unter uns verblieben sind.

Die Hochschullernwerkstatt bietet außerdem ein umfangreiches Programm mit verschiedenen Veranstaltungen an. Für uns war dies eine tolle Möglichkeit, unseren Horizont thematisch zu erweitern und in Kontakt mit anderen Personen zu treten.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend möchten wir herausstellen, dass der internationale Austausch in einem solchen Format einen wesentlichen Mehrwert für einen persönlichen Lebensweg hat. Die Perspektiven, welche durch Gespräche vor Ort greifbar wurden, bieten eine gute Grundlage, um mehr über die Komplexität einer Situation und eines Themas zu lernen. Dabei ging es nicht nur um die bloßen Fakten, sondern auch um das Kennenlernen von Personen, ihrer Situation und ihren Haltungen. Bezüglich des ursprünglichen Seminars und unserer Erfahrungen ist es für uns eine relevante Erkenntnis, dass wir nicht nur *über* „Democratic Education“ gelernt haben, sondern auch demokratisch gelernt, zusammengearbeitet und gelebt haben. Das möchten wir mithilfe des hier vorgestellten Konzepts, das in Anlehnung an das Democratic Institute noch weiterentwickelt werden soll, auch weiteren Studierenden ermöglichen.

In diesem Semester startete die Gründung einer neuen Gruppe, die mit ähnlichen Organisationsstrukturen arbeitet und sich bereits in Kleingruppen trifft. Auch die Kooperation mit dem Kibbutzim College bzw. dem Democratic Institute wird fortgeführt. Dafür wurden bereits Möglichkeiten geschaffen, damit einzelne Personen sowohl aus Tel Aviv als auch aus Halle an der jeweiligen Partneruniversität ein Austauschsemester antreten können.

Literatur

- KRUSCHEL, Robert (2017): Einleitung: Zur Notwendigkeit des Nachdenkens über Menschenrechtsbasierte Bildung. In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STRAUCH, Barbara & REIJMER, Anniewiek (2018): Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Franz Vahlen.

Ines Boban und Andreas Hinz

Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse

Zusammenfassung

*Natürlich sind es immer ‚die Menschen‘, von denen die Impulse ausgehen. Aber es braucht Treffpunkte, Sammlungsorte, an denen sich – im doppelten Wortsinn – unterschiedlich wirkende Personen miteinander verbinden können, um als ‚social activists‘ kreativ für einen Zuwachs an Lernprozessen und die Erweiterung von Horizonten sorgen zu können. Als ein solches ‚kreatives Feld‘ haben wir die Hochschullernwerkstatt Halle erlebt. Ein ganzes Bouquet an Selbstwirksamkeits- und vor allem Wir-Wirksamkeitserfahrungen – kurz WIRksamkeitserfahrungen oder ‚Hier-kann-etwas-werden-Gefühl‘, weil alle mit zusammenfügen, was jede*r ist – ist für uns mit ihr verbunden. Dies möchten wir hiermit würdigen.*

1 Der Möglichkeitsort: ein kreatives Feld

„Der Möglichkeiten sind so viele.“ (Rilke)

In Anlehnung an den Satz „die Wahrheit beginnt zu zweit“ (MÖLLER 1996) lässt sich konstatieren, dass Wirklichkeiten ko-konstruiert werden in sozialer Kohäsion, die mit je einem Gegenüber beginnt. Um konstruktiv und dialogisch in ein aneinander Reiben zu kommen ist ein Rahmen notwendig, der solche Begegnungen begünstigt und ein Kontinuum an bestärkenden Erfahrungen des Sinns von Verbindung und Austausch über gemeinsame Wahrnehmungen forciert. „Ich bin gut, wir sind besser“ und „Die Individualisierungsfalle“ so die Titel der beiden Bücher, in denen Olaf-Axel BUROW bereits 1999 und 2000 akribisch analysiert, wie bestimmte individualistische Tendenzen ins Leere führen und wie stattdessen kreative Felder gestaltbar sind. Nach einer Zeit der Überbetonung des Individuellen, der Selbstverwirklichung mittels der Suche nach dem je eigenen Sinn des Lebens – sicherlich als Gegenbewegung zu Epochen der Zwangsnivellierung in Kollektividealen – braucht es Orte, die konkurrenzfreie gemeinsame Lernprozesse erhalten und belegen: „Im Grunde sind es immer die Verbindungen mit Menschen, die

dem Leben seinen Wert geben“ – so Wilhelm von Humboldt. Dies gilt nicht nur, aber insbesondere für Bildungseinrichtungen und allemal für sogenannte Hochschulen. Wir sind froh, dass es sich bei der Hochschullernwerkstatt nicht um eine Förderwerkstatt mit all ihren kompensatorischen und pädagogisch aggressiven Anteilen handelt (vgl. BOBAN & HINZ 2012). Zumal in Hochschulen gilt es kritisches Denken zu kultivieren (vgl. BOBAN & HINZ 2019a), das sich konstruktiv um einen Diskurs des je ‚politisch Korrekten‘ bemüht (vgl. EMCKE 2019).

Wie eine Grafik des Massachusetts Institute for Technology mit zunehmend mehr Verbindungslinien zwischen jeweils immer mehr Personen vor Augen führt, bildet sich ab der Viererkonstellation ein Zentrum, und mit jeder weiteren beteiligten Person erhöht sich die Zahl der Berührungs- und Schnittpunkte. Konstruktive, synergetische, Prozesse ermöglichende, also possibilistische Kopplungen sind hier möglich, ebenso wie unauflösbar scheinende Verknotungen, Blockaden oder Abstoßungen, die zu Beziehungsabbrüchen führen. Es ist schwierig, die Faktoren zu analysieren, die definieren lassen, warum die Räumlichkeiten bzw. der Rahmen der Lernwerkstatt – für uns in nunmehr 20 Jahren – vor allem synergetische und possibilistische Effekte (vgl. BOBAN & HINZ 2016) hatte – eine kleine eigene, überschaubare solidarische Welt inmitten einer großen, oft schwer durchschaubaren, oft durch Narzissmus, Konkurrenz und Selbstdarstellung charakterisierten universitären und universalen Welt.

2 Hochschullernwerkstatt – Lernweltstatt voller Sterne

*„Und was das Wichtigste ist:
diese kleine Welt ist im Grunde nichts anderes als die große Welt auch;
was man in ihr ist, kann man überall sein.“ (Rilke)*

Der erste positive Moment, den wir mit den Räumen der Hochschullernwerkstatt Halle verbinden, liegt lange vor ihrem Einzug dort:

- Das Haus 31, zu DDR-Zeiten ‚Arbeiter- und Bauernfakultät‘, war komplette Sanierungsbaustelle, als sich im heutigen ‚Montessori-Raum‘ der ursprünglich universitäre Arbeitskreis ‚Dialoge zwischen Sonder- und Regelpädagogik‘ dort monatlich traf und Ideen zu Fragen der Integration in der Stadt, im Kreis und im Bundesland entwickelte.
- Damals schon mit dabei – im Alter von vier Jahren auf einem Teppich spielend – war Melanie SCHLAG (deren Mutter mit anderen Eltern dann den Verein ‚Down-Kind Halle‘ gründete), die später dort Schüler-Praktikantin wurde (vgl. BOBAN & MICHAELIS 2015) und heute einen Arbeitsplatz in der Hochschullernwerkstatt hat – womit der voranstehende Satz von Rilke berührt wird; aber davon unten mehr.

- Dieser Arbeitskreis führte zusammen mit eben diesem Verein und weiteren Unterstützer*innen wie der GEW und dem Grundschulverband von 1998 bis 2006 einen jährlichen ‚Integrationstag Sachsen-Anhalt‘ durch – im großen Freylinghausen-Saal der Franckeschen Stiftungen, in der Stiftung Leucorea in Wittenberg, in der Aula der Gesamtschule wie auch in anderen Schulen in Halle, Magdeburg, Wolfen und im Haus 31 (vgl. <http://www.inklusionspaedagogik.de>). Sie also hatten ihre Wurzeln bereits im Feld der heutigen Hochschullernwerkstatt.
- Als eine Form, sich quasi zwischendurch inspirierend zu treffen, bot dieser Arbeitskreis auch ca. drei Filmabende pro Semester an – einige im Hörsaal, wenige im großen Seminarraum 101 und mit der Zeit zunehmend entwickelte sich eine Filmabendkultur – immer auch als Ergänzung zu Seminarthemen im ‚Theateraum‘ der Hochschullernwerkstatt.
- Zwar war der 101er Seminarraum unser eigentlicher Seminarort, aber wir waren immer froh, wenn wir ihn mit der offenen Struktur der Lernwerkstatt kombinieren konnten – zumal bei Kompaktseminaren. Und nachdem sich am 31.03.2007 in ihm ca. 80 Menschen drängten und beschlossen, den Verein ‚eine Schule für (H)alle‘ zu gründen, der wiederum Träger der integrativen Sekundarstufenschule ‚Saaleschule‘ wurde, wurden Teile deren Konzepts u. a. auch in der Lernwerkstatt entworfen. Auch diese Institution hat also einige Wurzeln im Inspirationsfeld des Hauses 31 der Franckeschen Stiftungen.
- In der Zeit der Umsetzung des bundesweiten Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ in Sachsen-Anhalt (vgl. HINZ, BOBAN, GILLE, KIRZEDER, LAUFER & TRESCHER 2013), in dessen Rahmen wir vom Kultusministerium für die Begleitung von Schulen angefragt worden waren, die mit inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken auf die Herausforderung zunehmender Heterogenität bei Lernenden und Lehrenden reagierten wollten, fanden neben der intensiven Arbeit an den Schulen selbst mehrere Treffen im Haus 31 zum schulübergreifenden Austausch statt. Bei einer ganztägigen Zwischenbilanzierung besprachen Schüler*innen, Eltern, Erzieher*innen, Lehrkräfte aus den sieben Schulen, Mitglieder der Wissenschaftlichen Begleitung und der zuständige Vertreter des Kultusministeriums gelungene und schwierige Aspekte ihrer Entwicklungsprozesse – angenehmerweise in der Lernwerkstatt, vor der auch ein Erinnerungsfoto entstand.
- Als 2015 viele Menschen mit Fluchterfahrungen auch nach Halle kamen, wurde die Hochschullernwerkstatt zu einem Kupplungsort, um hier koordinierende Unterstützer*innen miteinander zu verbinden; u. a. mit der ‚Freiwilligenagentur Halle‘ gab es in diesem Rahmen Veranstaltungen, die uns immer in Erinnerung bleiben werden und die Pflege einer Haltung, die jüngst SEED in einem Song so fasst: „Egal woher Du kommst, an welchen Gott Du glaubst, gibst Du die Welt nicht auf, dann komm in mein Haus. Atme tief ein, atme tief aus, öffne Dein Herz, mach die Augen auf, komm in mein Haus“ (2019).

- Im gleichen Jahr, als die 29. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2015 im Hause war, um gemeinsam „von der Zukunft her“ zu denken (vgl. HINZ, KINNE, KRUSCHEL & WINTER 2016), bot sich die Lernwerkstatt als integratives Café an unter der Regie von Schüler*innen der Bildungsmanufaktur – einer mittlerweile gegründeten zweiten weiterführenden integrativen Schule in Halle.
- Unvergessen bleiben auch alle Momente, die mit dem Kooperationsprojekt mit dem Kibbutzim-College Tel Aviv zu ‚democratic education and social activism‘ und dem Studierenden-Austausch mit Israel (vgl. BOBAN & KRUSCHEL 2015, BOBAN & HINZ 2019b) stehen und im Zusammenhang mit diesem Ort als Treff- und Ausgangspunkt und im Kontext damit diverse Veranstaltungen zur Praxis demokratischer Schulen (vgl. HERSHKOVICH, SIMON & SIMON 2017), zu Lernbegleitung als Mentoring (vgl. BOBAN & HINZ 2019c) und über die Bedeutung demokratischer Bildung für bundesdeutsche Schulen und Hochschulen verbunden sind (vgl. EHNERT & KRAMER 2017, BOBAN & HINZ 2019b).
- Auch ein Mitgründer der Freien Schule Leipzig und Herausgeber der Zeitschrift „unerzogen“ (tologo Verlag) hinterließ Eindruck hier – und bestärkte den mittlerweile gegründeten Verein ‚bildung inklusive‘ zur Entwicklung einer demokratischen Bildungseinrichtung in Halle, der sich fest etabliert hatte und konsequent die Notwendigkeit einer non-adultistischen Schule postulierte.
- Hinter all dem hier Genannten blitzen Gesichter von Menschen auf – quasi die ‚Stars‘, die als Kristallisationskerne hilfreich sind, um miteinander Konstellationen zu bilden –, die es als Netzwerk braucht, um das noch zu Erreichende anzupfeilen und sich von ihm gemeinsam anziehen zu lassen. Oder auch, um zusammen inne zu halten und z. B. durch Irritationen Aha-Erlebnisse zu haben – wie beim ‚Diversity-Training Workshop‘ über Menschenrechte und Inklusion (vgl. GUMMICH 2017). Und es galt auch, das Erreichte zusammen zu feiern, wie nach der Lesung über Township Kids in Kapstadt bei unseren Abschied 2017 von der Universität Halle (vgl. VAN DIJK 2010, 2017) oder 2019 beim Jubiläum ‚70 Jahre Institut für Rehabilitationspädagogik‘, das zugleich – und aus unserer Sicht *eigentlich* oder *vor allem* –, 20 Jahre Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik war: „Die Menschen. Immer sind es die Menschen – Du weißt es. Ihr Herz ist ein kleiner Stern, der die Erde beleuchtet“, so ROSE AUSLÄNDER (o.J.).

In dieser Hochschullernwerkstatt ist es entsprechend hell, partizipativ und inklusiv, was am folgenden Beispiel der ehemaligen Praktikantin und jetzigen Mitarbeiterin Melanie Schlag besonders deutlich wird, denn es gibt Personen, die ihr Umfeld anregen, vollkommen neu zu denken, da das bisher Bestehende nicht hinreicht (vgl. EMCKE 2016).

3 Hochschullernwerkstatt Halle – Kulminationsort für inklusive Zusammenarbeit

„Man hat das Gefühl: hier kann man etwas werden.“ (Rilke)

Weil dieser Raum seit 15 Jahren ein so guter Ort für Menschen ist und ein 1-A-Experimentierfeld für das, was werden kann, eben eine kleine Welt, die ja im Grunde nichts anderes als die große Welt auch ist – verbunden mit der aufbauenden Erkenntnis und Botschaft, dass das, was hier gedacht, gefühlt und gemacht werden kann, (überall) *möglich* ist –, haben wir ‚Zukunftsbeste‘ mit einer sehr heterogenen Runde von Freund*innen, Familienmitgliedern und Kolleg*innen als Unterstützer*innenkreis gefeiert und ausgehend von Melanies und den Träumen des Kreises für sie nächste Schritte geplant (vgl. KRUSCHEL & HINZ 2015).

Herauszuheben ist hier das von Melanie SCHLAG (s.o.), die nebenbei (oder eigentlich in der Hauptsache) Schlagerfan ist und sich hier einfach mal als Schlagerstar bezeichnen lassen kann: Die gemeinsame Zukunftsplanung in ihrem Unterstützer*innenkreis im Herbst 2018 mündete 2019 in einen Arbeitsplatz, der sie zu einer Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Halle macht (vgl. MÜNCH 2020). Ein Beweisfoto mit dem Arbeitsvertrag ist in der Ausstellung „von wegen Down 2.0“ im Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Halle zu sehen – und wird das Buch „Gute Nachrichten von Melanie Schlag“ schmücken (vgl. BOBAN & HINZ 2021). Darin wird dieser im besten Sinne also konspirative Ort mit Sicherheit wieder thematisiert werden. ‚Gute Nachrichten‘ heißt es auch deshalb, weil sie jeden Freitag um 10 Uhr beim lokalen ‚Radio Corax‘ drei gute Nachrichten liest, die sie die Woche hindurch ausgesucht hat. Dort stellte sie auch im Rahmen eines Features der Jugendsendung ‚muckefux‘ ihren damaligen Praktikumsplatz in der Hochschullernwerkstatt vor (Online: <https://kira.radiocorax.de/wohin-wir-wachsen/>).

Und weil, was man in der kleinen Welt der Universität und eines freien Radios ist, überall sein kann, können Melanie, ihre Familie, Freundinnen und Kolleg*innen in der Hochschullernwerkstatt gelassen in die Zukunft schauen.

4 „Samskola“ – Eine völlig unimperative Schule und ihre Impulse für inklusive und partizipative Lernprozesse in heutigen LernWIRkstätten

Zunächst aber ein Blick in die Vergangenheit. Ein Text – vom WDR, kombiniert mit Hörbeispielen aus der Kapriole, einer demokratischen Schule in Freiburg im Breisgau (vgl. GIDION 2010, 2020) – spielte in einigen Seminaren eine Rolle, u. a.

auch in der Lernwerkstatt. Auszüge daraus sollen hier ein Stärkungsgeschenk zum 15. Geburtstag an alle in der Hochschullernwerkstatt engagierte Kolleg*innen sein. Bekannt mit Ellen KEY, die damals das Jahrhundert des Kindes ausrief, schrieb Rainer Maria RILKE ihn 1905 (!) in alter Rechtschreibung in Jonsered in Schweden, also gerade hundert Jahre vor der Gründung dieses guten Ortes. Vieles aus ihm ist immer noch zukunftsweisend und illustriert, was unter partizipativem Lernen und inklusiv wirksamen Handeln verstanden werden kann. Vollständig zu lesen – was hiermit dringend empfohlen sei – ist er online im Netz (vgl. RILKE 1905).

Hier heben wir hervor, was bis heute als Inspiration für die Intentionen in Bildungsarten dienen kann, die sich an Partizipation und Inklusion orientieren (kursiv durch die Autor*innen). RILKE schreibt: „Es ist eine ungewöhnliche, eine völlig *unimperativische Schule*; eine Schule, die nachgibt, *eine Schule, die sich nicht für fertig hält, sondern für etwas Werdendes, daran die Kinder selbst, umformend und bestimmend, arbeiten sollen. Die Kinder, in enger und freundlicher Beziehung mit einigen aufmerksamen, lernenden, vorsichtigen Erwachsenen, Menschen, Lehrern, wenn man will.* Die Kinder sind in dieser Schule die Hauptsache. Man begreift, daß damit verschiedene Einrichtungen fortfallen, die an anderen Schulen üblich sind. Zum Beispiel: jene *hochnotpeinlichen Untersuchungen und Verhöre*, die man *Prüfungen* genannt hat, und die damit zusammenhängenden *Zeugnisse*. Sie waren ganz und gar eine Erfindung der Großen. Und man fühlt gleich, wenn man die Schule betritt, den Unterschied. *Man ist in einer Schule, in der es nicht nach Staub, Tinte und Angst riecht, sondern nach Sonne, blondem Holz und Kindheit.*

Man wird sagen, daß eine solche Schule sich nicht halten kann. Nein, natürlich. Aber *die Kinder halten sie*. Sie besteht nun im vierten Jahre, und man zählt in diesem Semester zweihundertfünfzehn Schüler, Mädchen und Knaben aus allen Altern. Denn es ist eine richtige Schule, die beim Anfang anfängt und bis ans Ende reicht. Freilich: dieses Ende liegt noch nicht ganz in ihrer Hand. An diesem Ausgang der Achtzehnjährigen steht, gespenstisch wie ein Revenant, die Reifeprüfung. Und sie treten, aus der Zukunft, in der sie schon waren, in eine andere Zeit zurück. In die Zeit ihrer Zeitgenossen. Aber sie sind doch, sozusagen, im Kommenden erzogen; werden sie das ganz verleugnen? Wird man es später an ihrem Leben merken? Für alle, die jetzt und in den nächsten Jahren die Schule verlassen, trifft das noch nicht ganz zu; denn sie sind (da die Schule erst ihr viertes Jahr beginnt) nicht von Anfang an ihre Schüler gewesen. Sie sind eines Tages übergetreten, mit Schulerfahrungen und -konventionen behaftet und ganz voll von den Bazillen alter, verschleppter Schulseuchen. ... ihre schlechten Gebräuche und Schülerheimlichkeiten, die sie fortsetzen, bekommen, inmitten des *weiten, offenen Vertrauens, inmitten dieser lebensgroßen Menschlichkeit, die weit über die Wände einer Schulstunde hinausreicht*, einen Anschein von trauriger, harmloser Lächerlichkeit; sie werden so überflüssig wie die umwickelten Gebärden eines Frei-

gelassenen, der fortfährt, in der Zeichen- und Klopfsprache eines Gefängnisses sich auszudrücken. ...

Sind sie nicht wieder das Ganze, Schöpfung und Welt, wachsen nicht in ihnen alle Kräfte heran, wenn wir nur *Raum geben*? Wenn wir *nicht aufdringlich, mit dem Recht des Stärkeren, den Kindern all das Fertige in den Weg stellen, das für unser Leben gilt*, wenn sie nichts vorfinden, wenn sie alles machen müssen: werden sie nicht alles machen? *Wenn wir uns hüten, den alten Riß zwischen Pflicht und Freude (Schule und Leben), Gesetz und Freiheit in sie hinein zu vergrößern*: ist es nicht möglich, daß die Welt heil in ihnen heranwächst? Nicht in einer Generation freilich, nicht in der nächsten und übernächsten, aber langsam, von Kindheit zu Kindheit heilend? ...

Was diese Schule versucht, ist dieses: *nichts zu stören*. Aber indem sie dies auf ihre tätige und hingebende Weise versucht, indem sie *Hemmungen entfernt, Fragen anregt, horcht, beobachtet, lernt und vorsichtig liebt*, – tut sie alles, was Erwachsene an denen tun können, die nach ihnen kommen ...

Es ist *Zeit und Raum* in dieser Schule. ... Wie ein Haus mit Garten ist jedes [Kind]. Es ist nicht eingerammt zwischen seine Nachbarn. Es hat etwas um sich herum, etwas Lichtes, Freies, Blühendes. Es soll auch nicht gerade so wie seine Nachbarn aussehen; im Gegenteil: es soll so von Herzen verschieden sein, so aufrecht anders, so wahr wie nur irgend möglich. ...

Nun muß man *Vertrauen zu ihnen* haben. Kinder und Eltern. Denn diese Bedeutung scheint mir leise in dem Namen Samskola mitzuklingen: Gemeinschaft, Schule für Knaben und Mädchen, aber auch: Schule für Kinder und Eltern und Lehrer. *Da ist keiner über dem anderen; alle sind gleich und alle Anfänger. Und was gemeinsam gelernt werden soll, ist: die Zukunft.*“

5 Zukunftsfrage: Wo lernen wir was und wie?

Was, wenn die Hochschullernwerkstatt zum Labor erklärt würde für eine ‚unimperativische demokratische (Hoch-)Schule‘ – für eine wirkliche Sam-Schule? Ist Sam nicht bedeutsamer als ‚hoch‘? Der Beitrag der (Hochschul- oder nun vielleicht besser Sam-)Lernwerkstatt für eine ‚Schule der Zukunft‘ besteht in der Zielsetzung, menschenrechtsbasiert eine inklusive Kultur (vgl. SCHÖPS 2016, BÖKLE & KÖPFER 2020) zu entwickeln. Damit besteht das Potenzial, dass Schulen sich zukünftig zu Universitäten, also Lernorten, an denen universal gelernt wird, entwickeln – und sich Hochschulen nicht weiter problematisch PISA-gemäß ver-schulen. Hierbei ist es hilfreich, wenn sie mit einem reflexiven Blick auf die Rechte von Kindern und mit *realen* Kindern zu Zukunftslaboren werden (vgl. SCHULTE-BUSKASE & MÜLLER-NAENDRUP 2020). Es wird zunehmend wichtig werden, dass sie nicht zu systemstabilisierenden Nischen in exklusiv und selektiv angelegten

Institutionen verkommen und allenfalls die Didaktik, als Lehre vom Lehren, für eine Creditpoint-Unterrichtung bereichern und optimieren dürfen. Vielmehr ist der Fokus, wie Mathetik, die Lehre vom Lernen, so wichtig werden kann, dass es zu einer ‚Verlernwerkstätte‘ von jeglichen Bildungseinrichtungen kommt. Mathetik fragt danach, wie sich Lernen vollzieht und wodurch es ggf. behindert wird (vgl. BOBAN, KRUSCHEL & TIEDEKEN 2014). Die Schilderungen Rilkes geben zu beidem klare Hinweise. Verlernwerkstättenliches Lernen befreit den Umgang mit Zeit und weiß um ‚Flow‘ und ‚Muße‘ – statt ‚müssen und wollen müssen‘.

In einem Aspekt gibt es allerdings ein ‚Muss‘: „Kern einer Ethik des 21. Jahrhunderts müsste sein, dass sich jeder Mensch die Frage stellt: Was steht mir eigentlich zu? Was kann ich mir als einer von sieben oder bald acht Milliarden Menschen noch nehmen, ohne zu verbrauchen, was jemand anderem fehlt?“ (EPPLER & PAECH 2019, 128). Jede*r einzelne balanciert zwischen Freiheit und Verantwortung in Sachen Klimaschutz, ja es bedeutet „das Projekt der Aufklärung endlich zu vollenden“, indem wir eine „plünderungsfreie Praxis“ (ebd., 129) entwickeln. Insofern ist jede (Hochschul-)Lernwerkstatt ein besonders guter Ort fürs Teilen, Tauschen, Ergänzen, Reparieren, Improvisieren, Aufarbeiten, Verbinden – für Prinzipien des alltäglichen Degrowth also, damit alle Lernorte sich als zukunftsgegenwärtige Lebensorte erweisen. ‚Digitales‘ ist dabei nicht vorrangig bedeutsam. Eine kostbare Erinnerung an gemeinsames Kreisen, Brüten, Grübeln und Philosophieren in Halle ist das ‚Seminar zu den großen Fragen‘, denen wir uns mit Katrin EHNERT im FREIRAUM HochschullernWIRKstatt in zwei Semestern 2016 auch tanzend stellten, insbesondere zu der Frage des Lernens. Dankenswerter Weise fasste es Erich FRIED (o.J.) sozusagen so zusammen:

Wo lernen wir?

*Wo lernen wir leben
und wo lernen wir lernen
und wo vergessen
um nicht nur Erlerntes zu leben?*

*Wo lernen wir klug genug sein
die Fragen zu meiden
die unsere Liebe nicht einträchtig machen
und wo
lernen wir ehrlich genug zu sein
und unserer Liebe zuliebe
die Fragen nicht zu meiden?*

*Wo lernen wir
uns gegen die Wirklichkeit wehren
die uns um unsere Freiheit
betrügen will
und wo lernen wir träumen
und wach sein für unsere Träume
damit etwas von ihnen
unsere Wirklichkeit wird?*

Unter anderem in der kunterbunten Hochschullernwerkstatt in Halle, sehr geehrter Herr Fried – mit den besten nonimperativischen Possibilismus-Grüßen!

Literatur

- AUSLÄNDER, Rose (o.J.): Die Menschen. Im Internet: z. B. unter: <https://atemhaus.wordpress.com/tag/rose-auslander/>.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: SOLZBACHER, Claudia; MÜLLER-USING, Susanne & DOLL, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2016): Ein Fazit: Stärkung von Teilmächtigkeit und Possibilismus mit dem Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271-276.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2019a): Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc; BERGER, Marcus & MANNHAUPT, Gerd (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 70-80.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2019b): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung In: VON STECHOW, Elisabeth; HACKSTEIN, Philipp; MÜLLER, Kirsten; ESEFELD, Marie & KLOCKE, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-113.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2019c): Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Hierarchie. In: BARTUSCH, Steffen; KLEKTAU, Claudia; PUHR, Kirsten; SIMON, Toni; TEUMER, Stephanie & WEIDERMANN, Anne (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer, 89-104.
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2021): Gute Nachrichten von Melanie Schlag. Berufliche Inklusion und ihre Vorgeschichte. (in Vorbereitung).
- BOBAN, Ines & KRUSCHEL, Robert (2015): „Thinking outside the box“ – produktive Irritationen durch ein internationales Kooperationsprojekt. In: SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 313-321.
- Boban, Ines; KRUSCHEL, Robert & TIEDEKEN, Peter (2014): Mathetik – die für Inklusion bedeutsame Schwester der Didaktik. In: SCHUPPENER, Saskia; BERNHARDT, Nora; HAUSER, Mandy & POPPE, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187-192.

- BOBAN, Ines & MICHAELIS, Franziska (2015): Möglichkeitsraum Universität – zunächst für Praktika. *Leben mit Down-Syndrom* H.80, 62-66.
- BÖKLE, Moscheh & KÖPFER, Andreas (2020): Inklusive Hochschulentwicklung im Spiegel differenter Inklusionsverständnisse. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 311-324.
- BUROW, Olaf-Axel (1999): *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett.
- BUROW, Olaf-Axel (2000): *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett.
- EHNERT, Katrin & KRAMER, Kathrin (2017): Democratic Education – Hoffnungsträger menschenrechtsbasierter Bildung in Schule und Lehrer*innenaus- und Weiterbildung? In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.
- EMCKE, Carolin (2016): Reden anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016. Sonntag, 23. Oktober 2016. Berlin: Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Im Internet: <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/Friedenspreis%202016%20Reden.pdf>.
- EMCKE, Carolin (2019): Worte, die vergiften. Die Formal „politisch korrekt“ ist das Morsezeichen der Denkschulden. Es bespöttelt die Werte der Gleichheit und der Würde, die den Kern der Demokratie ausmachen. *Süddeutsche Zeitung* vom 26.10.2019. Im Internet: www.sz.de/1.4654027.
- EPPLER, Erhard & PAECH, Niko (2016): Was Sie da vorhaben, wäre ja eine Revolution... Ein Streitgespräch über Wachstum, Politik und eine Ethik des Genug. München: oekom
- FRIED, Erich (o.J.): Wo lernen wir? Im Internet: <https://lyricstranslate.com/de/erich-fried-wo-lernen-wir-lyrics.html>.
- GIDION, Niklas (2010): Der Beitrag der „Demokratischen Schulen“ zu einem inklusiven Schulsystem. In: HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe, 192-212.
- GIDION, Niklas (2020): Partizipation in einer demokratischen Schule. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 231-244.
- GUMMICH, Judy (2017): Zukunft feiern – Menschenrechte verwirklichen. Anmerkungen zu der wenig beachteten Verbindung von Menschenrechten und ‚Persönlicher Zukunftsplanung‘. In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 267-282.
- HERSHKOVICH, Meital; SIMON, Jaqueline & SIMON, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 161-172.
- HINZ, Andreas; BOBAN, Ines; GILLE, Nicola; KIRZEDER, Andrea; LAUFER, Katrin & TRESCHER, Edith (2013): *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HINZ, Andreas; KINNE, Tanja; KRUSCHEL, Robert & WINTER, Stephanie (Hrsg.) (2016): *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRUSCHEL, Robert & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2015): *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MÖLLER, Michael Lukas (1996): *Die Wahrheit beginnt zu zweit. Das Paar im Gespräch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- MÜNCH, Ronja (2020): „Ich kann hier viel offener sein“. Campus Halensis, Online-Magazin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 16.01.2020. Im Internet: <https://www.campus-halensis.de/artikel/ich-kann-hier-viel-offener-sein/>.
- RILKE, Rainer Maria (1905): Samskola. Im Internet: <http://www.rilke.de/biografie/samskola.html>.
- SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-243.
- SCHULTE-BUSKASE, Alina & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2020): „ganzheitlich – herausgefordert – werden“ – Partizipation von Kindern und Studierenden in der OASE-Lernwerkstatt. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 284-296.
- SEED (2019): Komm in mein Haus. In: BAM BAM. New York City: BMG
- VAN DIJK, Lutz (Hrsg.) (2010): African Kids. Eine südafrikanische Township Tour. Wuppertal: Peter Hammer.
- VAN DIJK, Lutz (2017): African Kids – Menschenrechte für Kinder und Jugendliche mit physischen oder psychischen Herausforderungen in südafrikanischen Townships. In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 299-305.

Brigitte Kottmann und Alena Lensker

Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen

Zusammenfassung

*Lernwerkstätten an Hochschulen bieten gerade im Bereich der Lehrer*innenbildung wichtige Impulse (auch) für die Hochschulentwicklung. Der folgende Beitrag erläutert zum einen die Entstehungsgeschichte, Prinzipien und Arbeitsschwerpunkte der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld. Zum anderen wird an der Universität Bielefeld aber auch der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik angeboten, der bundesweit eine Besonderheit darstellt, da er den Studierenden einen doppelten Abschluss ermöglicht und sowohl für ein allgemeines als auch für das sonderpädagogische Lehramt qualifiziert. Damit folgt er der Prämisse, Lehrer*innen für eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen auszubilden. Im Folgenden sollen die Konzeptionen und Verschränkungen der Hochschullernwerkstatt und des Studiengangs der Integrierten Sonderpädagogik dargestellt und einzelne Elemente der status-, phasen-, professions- und disziplinübergreifenden Theorie-Praxis-Reflexionen, der Kooperation und Vernetzung beschrieben werden.*

1 Die Bielefelder Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld wurde im Jahr 1992 gegründet und blickt somit auf eine bald 30-jährige Entwicklungsgeschichte zurück. Dagmar HÄNSEL, Professorin für Schulpädagogik, hatte das Ziel einer Qualitätsverbesserung des Studiums und stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis insbesondere im Grundschullehramtsstudium. So sollte den Studierenden erstens durch die Hochschullernwerkstatt der Kontakt zu Schulen und Lehrkräften erleichtert werden, um konkrete Praxisbezüge, aber auch reformpädagogische Anknüpfungspunkte sowie Möglichkeiten des erfahrungsbasierten Lernens nach DEWEY (1963) in das Studium zu integrieren. Zweitens sollten durch eine theoriegestützte Auseinandersetzung mit Materialien individuelle Zugänge im Hinblick auf ein konstruktivistisches Lernverständnis und forschendes Lernen ermöglicht werden. Drittens erfolgte die Gründung mit dem Ziel der Vernetzung der Universität mit

Schulen und Akteur*innen der Region, um hinsichtlich einer Öffnung von Schule und Unterricht einen Ort innerer Schulreform darzustellen (vgl. KOTTMANN 2020 sowie LERNWERKSTATT DER UNIVERSITÄT BIELEFELD o.J.).

Die Lernwerkstatt ist eine Dauereinrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft und wird vor allem seitens der Arbeitsgruppe 3: „Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen“ verantwortet. Zentral sind Hochschullernwerkstätten grundsätzlich konstituierende Begriffe (vgl. z. B. MÜLLER-NAENDRUP 1997, HAGSTEDT/KRAUTH 2014, SCHMUDE/WEDEKIND 2016) wie Theorie-Praxis-Reflexion, Forschendes Lernen, Kooperation und Vernetzung. Darüber hinaus soll die Bielefelder Lernwerkstatt einen anregungsreichen Raum für die Kooperation und Kommunikation insbesondere von Studierenden bieten, der jedoch auch als Rückzugsort verstanden werden kann. Da das Lehramtsstudium häufig an mindestens vier verschiedenen Fakultäten organisiert ist, kann sie einen Schnittbereich – auch hinsichtlich der Verbindungen von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft – darstellen. Die Qualitätskriterien des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW), wie Multifunktionalität, das Ermöglichen eigener Zugänge, die Materialvielfalt, die Orientierung an Prinzipien entdeckenden Lernens sowie das Vorhandensein von individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen, die sowohl offene als auch vorbereitete, vorstrukturierte Lernumgebungen beinhalten können, sind dabei leitend (vgl. VeLW 2009, 9). Eine tägliche Verantwortung für die Lernumgebung, die hinsichtlich der Aktualität und des Theorie-Praxis-Bezugs fortwährend reflektiert werden sollte, ist erforderlich, ebenso wie eine kontinuierliche, aber auch zurückhaltende Lernbegleitung, die sowohl eine fachliche, beratende Perspektive einnimmt, als auch „auf Augenhöhe“ erfolgt (vgl. VeLW 2009, 8). Beides fordert die dort tätigen Lehrenden und studentischen Mitarbeiter*innen. Zum Team gehören abgeordnete Lehrkräfte der Grundschule, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit einer schulpädagogischen und/oder erziehungswissenschaftlichen Qualifikation. Die mitarbeitenden Studierenden sind in der Regel im Lehramt Grundschule oder Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik eingeschrieben. Es wird deutlich, dass bereits das Team der Bielefelder Lernwerkstatt multiprofessionell und status- sowie phasenübergreifend zusammengesetzt ist.

2 Der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld

Eine Besonderheit der Bielefelder Lernwerkstatt liegt in der Verankerung im Studiengang der „Integrierten Sonderpädagogik“ (ISP), der in Bielefeld seit dem Wintersemester 2002/03 angeboten wird. In diesem Studiengang erwerben die Absolvent*innen einen doppelten Lehramtsabschluss – sowohl für das Grund-

schullehramt (bzw. Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) als auch für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Sie werden somit als Lehrkräfte für eine Schule für alle Kinder ausgebildet und haben Fragen und Aufgaben inklusiver Beschulung von Beginn ihrer individuellen Professionalisierung an im Blick (vgl. KOTTMANN 2017). Es handelt sich um ein sonderpädagogisches Studium, das in die allgemeine Erziehungswissenschaft integriert ist und die Studierenden können – durch eine Verlängerung ihres Studiums um zwei Semester – ihren allgemeinen Lehramtsabschluss zusätzlich um das Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den beiden Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung erweitern. Initiatorin des Studiengangs war ebenfalls Dagmar HÄNSEL, die formuliert, dass er „der Leitvorstellung von Inklusion verpflichtet (ist), allerdings in einem anderen Sinne, als dieser Begriff von der Sonderpädagogik verstanden wird. Ziel dieses Studiengangs ist die Ausbildung von Lehrkräften, die nicht auf die Beschulung von Kindern begrenzt werden, die die Sonderpädagogik als Normale, Homogene oder als Nichtbehinderte behauptet und als solche im Gegensatz zu den Anormalen, Verschiedenen und Behinderten gestellt hat. Durch die Ausbildung von Lehrkräften für alle Kinder soll die Entwicklung einer inklusiven Schule befördert werden, in der nicht sonderpädagogische Förderung und Beratung flächendeckend verankert, sondern pädagogische Förderung ausgebaut wird“ (HÄNSEL 2015, 42). So wurde also bereits mehrere Jahre vor der Ratifizierung der UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION im Jahr 2009 auf den vielfach kritisierten Missstand reagiert, dass die Ausbildung von Lehrer*innen im Kontext allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik weitgehend isoliert voneinander verläuft, was der Grundidee einer inklusiven Schule widerspricht und frühzeitig die Idee einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ manifestiert. Modelle, in denen zukünftige Lehrkräfte und Sonderpädagog*innen von Beginn an gemeinsam und an einer Fakultät studieren, können helfen, dass nicht schon von vornherein divergierende „professionelle Lehrermilieus“ erzeugt werden (vgl. STURM 2018), „wobei dann an Inklusionsschulen diese organisationsmilieubezogenen Divergenzen von LehrerInnen an Regelschulen und SonderpädagogInnen erst mühsam bearbeitet und überbrückt werden müssen“ (NOHL 2018, 26). Weiterführende Informationen zum Bielefelder Studiengang finden sich z. B. bei LÜTJE-KLOSE, MILLER & ZIEGLER (2014) sowie in den Ergebnissen der Absolvent*innenbefragung (KOTTMANN 2017). Auch im Rahmen der Lernwerkstattarbeit werden diese Grundprinzipien bzw. die zugrundeliegende Orientierung am Kind, an pädagogischer Förderung und an einer Schule für alle Kinder als konstitutive Elemente betrachtet. Das bedeutet, dass in der Hochschullernwerkstatt nicht hinsichtlich des Lehramts unterschieden wird, d. h. eine mögliche Zuweisung der Rolle Generalist*in vs. Spezialist*in, wie er sonst u.U. im allgemeinen oder sonderpädagogischen Lehramtsstudium vorgenommen wird, erfolgt explizit nicht. Für die in der Hochschullernwerkstatt vorhandenen Materialien

gilt somit, dass sie eine differenzierte Auseinandersetzung ermöglichen müssen, beispielsweise für unterschiedliche Lernzugänge, Konkretisierungen und Schwierigkeitsstufen.

3 Die Hochschullernwerkstatt als Ort von Interdisziplinarität und multiprofessionellem Austausch

Hochschullernwerkstätten können sowohl hinsichtlich ihrer reformpädagogischen Traditionen, ihres konstruktivistischen Lernverständnisses als auch hinsichtlich ihrer Materialität als ein Ort innerer Schulreform betrachtet werden. Diese drei Merkmale (KOTTMANN 2020), die gerade im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zentral sind, ermöglichen, dass Hochschullernwerkstätten durch unterschiedliche Zugänge der Akteur*innen und Lernenden einen geeigneten Ort des Austausches und der Reflexion darstellen, an dem sowohl gemeinsame als auch divergierende Positionen thematisiert werden können.

Um als Einrichtung frühzeitig den Kontakt zu Studierenden und einen Einbezug des Raums in ihr Lehramtsstudium zu sichern, werden bereits im ersten Semester Vorstellungen über die Potenziale von Lernwerkstattarbeit aufgebaut und Berührungspunkte geschaffen. Die Bielefelder Lernwerkstatt wird in Einführungsseminaren mit ihren Grundprinzipien, Leitgedanken und individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten vorgestellt. Alle Studierenden des Lehramts Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik (ISP) bekommen einen theoretischen Input und Impulse in einer vorbereiteten Lernumgebung. So wird der für den Studienbeginn wichtige Rollenwechsel von der Schüler*innen- zur Lehrer*innenrolle durch Reflexionen über das eigene schulische Lernen und über den gemeinsamen Austausch angebahnt. Weiterhin werden die Themenbereiche der Hochschullernwerkstatt vorgestellt, die sich zwar an den Unterrichtsfächern der Primarstufe orientieren, aber darüber hinaus auch ein breites Angebot an pädagogischer Literatur, reformpädagogischem, didaktischem und diagnostischem Material sowie Material zum Experimentieren und Gestalten umfassen. Ein Anliegen ist, den Studierenden die Hochschullernwerkstatt als einen Raum zu präsentieren, der in seiner Funktion und seinem Angebot als Ergänzung zu anderen Orten der universitären Ausbildung wahrgenommen werden kann und viel Potenzial für den individuellen Professionalisierungsprozess bietet. Die täglichen Öffnungszeiten der Lernwerkstatt ermöglichen neben dem Selbststudium, auch Gelegenheiten zur Beratung und zum übergreifenden Austausch bestimmter Thematiken und bieten eine Bearbeitung und Ausleihe der vorhandenen Materialien.

Die Hochschullernwerkstatt als vorstrukturierter Raum ermöglicht somit vielfältige Lerngelegenheiten, die ein dialogisches und reflexives Handeln einfordern. Einen weiteren Zugang zur Hochschullernwerkstatt gewähren Seminarveranstaltungen, bei denen es sich häufig um Praxisbegleitveranstaltungen handelt. Insbesondere für kleinere Seminargruppen (bis 30 Personen) eignet sich die direkte Nutzung des Raums unter Einbezug relevanter Materialien. Die Lernwerkstatt Bielefeld ermöglicht so die Gelegenheit, an Fragen und Ideen weiterzuarbeiten oder konkrete Kooperationsprojekte mit Schulen zu konzipieren.

Zusätzlich werden in jedem Semester verschiedene Workshops angeboten. Das Programm mit etwa 10-15 Angeboten wird an alle Lehramtsstudierenden der Universität verschickt sowie an die Studienseminare und alle Grund-, Förder- und weiterführenden Schulen der Stadt Bielefeld. Über die Homepage ([https://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/erziehungswissenschaft/ag3/lernwerkstatt](https://www.uni-bielefeld.de/(de)/erziehungswissenschaft/ag3/lernwerkstatt)) der Hochschullernwerkstatt ist das Programm darüber hinaus zugänglich. Die Workshops haben einen zeitlichen Umfang von 2-6 Stunden und werden meistens an einem Nachmittag durchgeführt. Die Themen der Workshops umfassen ein breites Spektrum: Schulpädagogische Schwerpunkte (wie z. B. „Elternkooperation – Entwicklungsgespräche mit Eltern lösungsorientiert gestalten“ oder „Rituale für die Grundschule“, „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht“) oder auch konkrete Fächerbezüge werden durch gezielte Workshops abgebildet. Viele Angebote haben einen eher fachlichen oder fachdidaktischen Zugang („Eine Sache der Beziehung – Soziales Lernen und Beziehungsaufbau als Lerngegenstand des Sachunterrichts“, „Luft und Luftdruck - Grundschulkinder experimentieren zu physikalischen Phänomenen“, „Musikinstrumente selber bauen – Kinder an Töne, Klänge und Rhythmen spielerisch heranführen“, „Schreiben lernen mit der Grundschrift“, „Methoden und Übungsformen im Rechtschreibunterricht“). Besonders das Thema „Spielen“ hat sich als vielfältig und attraktiv herausgestellt („Alles (k)ein Kinderspiel – Spiele als Fördermöglichkeit im Unterricht“, „Sprachförderung mit Lern- und Gesellschaftsspielen für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler“, „(Knobel-)Spiele zur Förderung von Wahrnehmung, Kognition und Kooperationsfähigkeit“). Die in der Hochschullernwerkstatt vorhandenen Materialien werden durch die Workshops zugänglich gemacht („Drucken mit der Freinet Druckerei“, „Bücherbinden“), d. h. es können auch technische Kompetenzen vermittelt oder in konkrete Materialien bzw. Diagnoseverfahren und deren Konzeptionen eingeführt werden („Der Rundgang durch Hörhäuser – ein diagnostisches Verfahren zur phonologischen Bewusstheit“, „EMBI: Das ElementarMathematische BasisInterview“). Die diagnostischen Materialien bieten für alle Studierenden – unabhängig vom Lehramt – einen diagnostischen *und* didaktischen Zugewinn dahingehend, dass individuelle Lernprozesse oder domänen-spezifische Entwicklungsmodelle transparenter oder greifbarer gemacht werden können. So können gezielt Beobachtungskompetenzen gestärkt, Ressourcen und

Barrieren aufgedeckt (vgl. WOCKEN 2013, 150), gleichzeitig aber auch normative Erwartungshaltungen und eine mögliche ‚Testgläubigkeit‘ kritisch reflektiert werden. Für die Studierenden der Integrierten Sonderpädagogik sind sie besonders attraktiv. Als gewinnbringend zeigt sich dabei auch die Einladung externer Referent*innen. Beispielsweise bieten eine Ergotherapeutin zum Thema „Lernen mit den Sinnen“ oder eine Vertreterin der Fachstelle Kinderschutz des örtlichen Jugendamtes („Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule: Verfahrenswege und Absprachen“) Workshops an. Genauso werden aber auch Angebote von Studierenden konzipiert („Schüler als Experten – Schülerfeedback als Instrument für die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft – Vorstellung einer Reflexionsprüfung nach dem Praxissemester“), wodurch sich insgesamt ein vielseitiges Angebot abzeichnen lässt.

Bereichernd und konstitutiv ist vor allem der phasen-, status-, disziplin- und professionsübergreifende Charakter der Workshops: Workshops werden sowohl von Lehrenden der Universität, Lehrkräften aus Kooperationsschulen und Studierenden angeboten bzw. besucht. Die Teilnehmer*innen sind zwar mehrheitlich Studierende, gleichwohl nehmen auch Lehramtsanwärter*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Lehrende der Universität teil. Bei diesem Lernen am gemeinsamen Gegenstand ergeben sich fruchtbare Dialoge und eine Möglichkeit des Austauschs und der Vernetzung von unterschiedlichen Perspektiven. Ebenso wird an dieser Stelle nicht im Hinblick auf die Profession und Disziplin unterschieden, es erfolgt vielmehr eine Orientierung am Kind und seinen individuellen Lernentwicklungen, unabhängig von einer möglichen Kategorisierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“. Die explizite Reflexion der verschiedenen Perspektiven der Grund- und Sonderpädagogik – auch in kritischer Hinsicht – ist dabei wesentlich.

Im Jahr 2019 haben zwei Studentinnen des Grundschullehramts – Lisa LÜDTKE und Lea SCHUBERT – im Rahmen ihrer Masterarbeit eine Evaluation der Bielefelder Lernwerkstatt durchgeführt, um zu untersuchen, wie die Angebote der Bielefelder Hochschullernwerkstatt von den Studierenden an- und wahrgenommen werden (vgl. LÜDTKE/SCHUBERT 2019, 65). Mittels eines Fragebogens (Paper-Pencil) wurden insgesamt 262 Lehramtsstudierende befragt (86% weiblich, 14% männlich, 66% Bachelor, 34% Master, 83% Grundschule und Grundschule mit ISP, 17% Lehramt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, z.T. auch mit ISP). Dabei zeigt sich, dass die Nutzungsintensität bzw. der Besuch der Hochschullernwerkstatt proportional zur steigenden Semesterzahl verläuft: von Masterstudierenden wird sie deutlich häufiger und intensiver genutzt als von Bachelorstudierenden (vgl. ebd. 76). Dieser Aspekt ist sicherlich auf das Praxissemester und die damit verknüpften Anforderungen zurückzuführen, aber vermutlich auch auf eine sukzessive erfolgende individuelle Profilbildung. Gleichwohl geben viele Studierende an, ihr voller Stundenplan lasse Besuche der Lernwerkstatt nur

selten zu (50,7%). Immerhin zwei Drittel der Studierenden benennen positive Einflüsse auf ihren Professionalisierungsprozess (ebd. 77). Die Workshops werden von einem Viertel aller befragten Studierenden aktiv genutzt (10% Bachelor-, 55% Masterstudierende) (ebd. 79), hier wird vor allem benannt, dass sie die Workshop-Themen als interessant wahrnehmen (94,2%), diese auf Fragen des Schulalltags vorbereiten (90,7%), Ideen für die Unterrichtspraxis bieten (92,8%) und zur Theorie-Praxis-Reflexion anregen (81,6%) (ebd. 81). Teilweise bestehen jedoch Diskrepanzen zwischen der tatsächlich stattfindenden Lernwerkstattarbeit und der Reduktion der Hochschullernwerkstatt auf einen attraktiven Raum innerhalb der Hochschule, das Materialangebot oder die Möglichkeit der Ausleihe. Die Autorinnen bilanzieren, dass „Lernwerkstattarbeit (...) deshalb auch immer in einem Zusammenhang (steht) mit dem persönlichen Engagement, die eigene Professionalisierung vorantreiben zu wollen“ (ebd. 107).

Die Angebote der Bielefelder Lernwerkstatt sind grundsätzlich für alle Lehramtsstudierenden der Bielefelder Universität konzipiert und richten sich auch an Lehramtsanwärter*innen, Lehrer*innen sowie die ausbildenden Akteur*innen der zweiten Phase bzw. der Fortbildung. Bei der Konzeption der Angebote besteht eine Herausforderung darin, dass kein „Rezeptwissen“ vermittelt werden kann und soll, d. h. es werden in diesem Rahmen häufig nur erste Einblicke in die Themen gegeben, die jedoch auffordern und motivieren sollen, eigene Schwerpunkte und Interessen im Studium bzw. der Tätigkeit anzubahnen und auszubauen. Gleichzeitig bieten sie jedoch die Möglichkeit, Einblicke zu bekommen und den eigenen Professionalisierungsprozess um Forschungsfragen oder konkrete Theorie-Praxis-Reflexionen zu erweitern. In diesem Kontext weisen BAAR und FEINDT (2019, 20-21) auf Implikationen und Spannungsfelder hin, die sich aktuell auf unterschiedlichen Ebenen ergeben: „Lernwerkstätten müssen sich in die curricularen und formalen Strukturen der Institution einfügen (Makroebene), pragmatisch orientierte Studierende mit dem Ziel der Erlangung eines strukturierten Studienabschlusses treffen auf offene, unstrukturierte hochschuldidaktische Settings (Mesoebene), selbstgesteuerte Lernprozesse werden durch (erforderliche) strukturierende Maßnahmen begleitet und in der Interaktion von Lehrenden und Studierenden verhandelt (Mikroebene)“. Auch die Lernwerkstatt der Universität Bielefeld befindet sich somit in diesem ständigen Spannungsfeld: Eine Schwierigkeit liegt beispielsweise in der Antinomie von Freiheit und Verbindlichkeit, d. h. die Studierenden bzw. Teilnehmenden wählen die Workshops freiwillig nach Interesse aus, gleichzeitig ist für die organisatorische Planung auch eine verbindliche Teilnahme erforderlich. Die Workshops sollen zu zeitvergessenem Lernen einladen, sind jedoch an den Zeirhythmus innerhalb des Wochen- bzw. Semesterhythmus gekoppelt und haben teilweise feste Zeitfenster. Immer wieder wird die Frage der curricularen Verankerung diskutiert, ob es beispielsweise sinnvoll sei, die Workshops an den Erwerb von Credit Points zu koppeln und die Teilnah-

me entsprechend „anzurechnen“ oder ob damit die Leitideen eines freiwilligen Lernens konterkariert werden? Somit wird deutlich, dass (Hochschul-)Lernwerkstätten – ebenso wie Schulen – verschiedenen Antinomien verhaftet bleiben, so z. B. auch den Forderungen nach freiem, selbstbestimmten Lernen in den häufig starren Rahmenbedingungen von Institutionen und ihren systemimmanenten Strukturlogiken, die zudem einer steten Erfolgsorientierung und Evaluation unterworfen sind – sowohl schulisch als auch universitär, sei es durch Lehrpläne und Vergleichsarbeiten oder durch Module und Credit Points.

4 Fazit: Die Bielefelder Lernwerkstatt als Element von Hochschulentwicklung?

BAAR und FEINDT (2019, 25) bilanzieren: „Die auf Selbständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtete interne Struktur einer Lernwerkstatt stößt beispielweise nicht nur aufgrund externer, institutionell-formaler Struktur an ihre Grenze, sondern auch dann, wenn die potenziellen Nutzer*innen das Verständnis von Denk-Handeln nicht teilen und sich ihre Lernerorientierung auf die rein rezeptive Aneignung ‚brauchbaren‘ Wissens bezieht“. Diese Einschränkungen werden auch durch die bereits erwähnte Masterarbeit von LÜDTKE und SCHUBERT (2019) konkretisiert. Insofern ist auf den Einwand von ERNST und WEDEKIND (2013, 32) hinzuweisen, dass weder für (Hochschul-)Lernwerkstätten noch für Lernwerkstattarbeit ein Automatismus vorliegt: „Lernwerkstätten sind keine von sich aus wirksamen Einrichtungen. Ein mit Material gefüllter Raum garantiert noch nicht, dass sein Lernangebot angenommen wird oder in ihm Lernereignisse stattfinden, die dazu beitragen, Schule zu verändern“ (vgl. ebd.).

D. h. eine beständige Reflexion der Grundprinzipien und der vorhandenen Antinomien ist auf der Makro-, Meso- und Mikroebene notwendig. Ähnliches gilt für den Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik – das Vorhandensein eines Modells garantiert noch nicht, dass die Studierenden sich später tatsächlich als Lehrer*innen für alle Kinder definieren. Insofern stellen Lernwerkstätten einen wesentlichen Bestandteil von Hochschulentwicklung dar, sind aber von verschiedenen Rahmenbedingungen – wie einem multiprofessionellen Team, einer status- und phasenübergreifenden Zusammensetzung der Akteur*innen, aber auch einer personellen und strukturellen Anbindung an die Institution – abhängig, um ihr Potenzial entfalten zu können. Um dabei ein Motor für Hochschulentwicklung sein zu können, bedarf es einer ständigen reflexiven Auseinandersetzung mit den vorliegenden Spannungsverhältnissen und Antinomien, sicherlich aber auch genügend Freiräumen, um das kreative Potenzial von Hochschullernwerkstätten erhalten zu können. Somit möchten wir abschließend auf den Einwand von TÄN-

ZER et al. hinweisen, dass „der Referenzrahmen das Norm- und Wertesystem der Universität, das den didaktischen Kontext der Werkstattarbeit beeinflusst und mit Ansprüchen an ein Studieren im Lernwerkstattseminar konfligiert. Hochschullernwerkstätten können diesem Dilemma nur offensiv und kritisch begegnen und diese Zwänge des Systems und jede dem System zugrundeliegenden Normen thematisieren (...)“ (TÄNZER et al. 2019, 86). Die Bielefelder Lernwerkstatt hat somit einen maßgeblichen Anteil an der Entwicklung und Qualität der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums und kann sich als Motor von Hochschulentwicklung ansehen, auch beispielweise hinsichtlich der Kooperation mit außeruniversitären und/oder regionalen Akteur*innen oder hinsichtlich einer status-, phasen-, professions-, disziplinbezogenen Vernetzung. Aber auch dafür kann kein Automatismus beansprucht werden.

Literatur

- BAAR, Robert & FEINDT, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.
- DEWEY, John (1963): Erfahrung und Erziehung (1938). In: DEWEY, John; HANDLIN, Oscar & CORELL, Werner: Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim: Beltz, 27-99.
- ERNST, Karin & WEDEKIND, Hartmut (1993): Lernwerkstätten – eine Übersicht. In: dies. (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a.M., 9-32.
- HÄNSEL, Dagmar (2015): Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: Pädagogik 3/2015, 38-42.
- HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband e.V., Frankfurt a.M.
- KOTTMANN, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-191.
- KOTTMANN, Brigitte (2017): „Also ich hab' mir immer gewünscht im GU tätig zu sein!“ – Ergebnisse der Absolventenbefragung des Studiengangs Integrierte Sonderpädagogik in Bielefeld. In: LÜTJE-KLOSE, Birgit; BOGER, Mai-Anh; HOPMANN, Benedikt & NEUMANN, Phillip (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 224-232.
- KOTTMANN, Brigitte (2020): Lernwerkstätten. In: BOLLWEG, Petra; BUCHNA, Jennifer; COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 997-1008.
- LEARNWERKSTATT DER UNIVERSITÄT BIELEFELD. Im Internet: <https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/lernwerkstatt/>.
- LÜDTKE, Lisa Marlena & SCHUBERT, Lea Jana (2019): Lernwerkstätten an Hochschulen als alternatives Lernangebot an der Lehrerbildung. Eine Evaluation der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bielefeld.
- LÜTJE-KLOSE, Birgit; MILLER, Susanne & ZIEGLER, Holger (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit. 6/1, 69-84.

- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Lang.
- NOHL, Arnd-Michael (2018): Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: STURM, Tanja & WAGNER-WILLI, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Budrich, 15-29.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STURM, Tanja (2018): Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: STURM, Tanja & WAGNER-WILLI, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Budrich, 251-265.
- TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc; BERGER, Marcus & MANNHAUPT, Gerd (2019): Wie Studieren im Lernwerkstattseminar gelingt – Rekonstruktion von Lernprozessen Lehramtsstudierender in einer Hochschullernwerkstatt. In: DONIE, Christian; FOERSTER, Frank & OBERMAYR, Marlene (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, 81-86.
- VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Im Internet: <http://forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>.
- WOCKEN, Hans (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus.

*Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker
und Rolf Werning*

Die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

*An der Leibniz Universität Hannover entsteht im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2) mit digitalen und analogen Räumen, in der Schule und Hochschule (gemeinsame) Lern- und Bildungsprozesse gestalten können. Den Kern des Konzepts bildet eine Hochschullernwerkstatt für eine partizipative und kooperative Lehrer*innenbildung. Hierdurch eröffnen sich Lern- und Entwicklungspotenziale auf unterschiedlichen Ebenen: Impulse für die Hochschuldidaktik über das Erproben oder Erleben innovativer (inter-)disziplinär durchgeführter Seminare, Impulse für eine inklusive Lehrer*innenbildung durch die entstehenden vielfältigen Forschungsanlässe, die ihrerseits die disziplinären Grenzen überschreiten können, sowie Stimuli für inklusive Schulentwicklungsprozesse an Einzelschulen bzw. übergreifende Entwicklungsarbeit.*

1 Teilhabe und Kooperation als Gestaltungsprinzipien einer inklusiven Hochschullernwerkstatt

*„Es [Arbeit in der Lernwerkstatt, Anm. der Verf.]
hat mir auf jeden Fall gezeigt, dass es neue
oder andere Wege gibt zu unterrichten oder zu präsentieren,
dass man da auch noch mehr mit Spaß verknüpft
durch diese Spiele oder durch dieses Erfinden und Entdecken.“¹*

1 Das Zitat stammt aus dem studentischen Forschungsprojekt von Larissa Arps, Jonas Berkhahn, Sabine Littau, Maximilian Schuster, Leon Spickschen und Fabian Steves über Anforderungen, Vor-

In Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BGBL 2008, 1436f.) im Jahr 2009 verändern sich nicht nur die Organisations- und Gestaltungsprinzipien von Schulen, sondern die Bildungslandschaft befindet sich insgesamt in einem tiefgreifenden Umbruch. Deshalb ist auch die universitäre Lehrer*innenbildung aufgefordert neue Konzeptionen zu erproben, die Studierende der verschiedenen Lehramtsstudiengänge auf diese Veränderungen vorbereiten. An der Leibniz Universität Hannover entsteht im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine inklusive Lernlandschaft mit digitalen und analogen Räumen, in der Schulen und Universität (gemeinsame) Lern- und Bildungsprozesse gestalten können. Den Kern bildet eine Hochschullernwerkstatt als Ort für die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten einer inklusiven Lehrer*innenbildung. An der Leibniz Universität Hannover wird bei der Ausschärfung des standortspezifischen Profils versucht, an die Tradition der Hochschullernwerkstätten anzuknüpfen. Als verbindendes Element der Hochschullernwerkstätten gilt das Potenzial *„handelnder Auseinandersetzung mit einem Thema und der bewussten Reflexion des Erfahrenen auf der Grundlage einer theoriegeleiteten und zugleich theoriebegleitenden Praxis“* (SCHMUDE & WEDEKIND 2016, 11), dem sich dieses Konzept verpflichtet sieht.

Zur Gestaltung der hannoverschen Hochschullernwerkstatt werden zwei aktuelle Schwerpunkte der Lehrer*innenbildung und der Schulentwicklung, *Diversität* und *Digitalisierung*, zusammengebracht, um virtuelle und analoge Räume – im Sinne einer Lernlandschaft – zu schaffen, die von den verschiedenen, an Bildungsprozessen beteiligten, Personen multifunktional genutzt und gestaltet werden können. Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung* (L^2D^2) entsteht über partizipativ und kooperativ gestaltete und zu gestaltende Erfahrungs- und Lernräume, die den Rahmen für einen übergreifenden Austausch über Lernprozesse bieten. Hierdurch soll die Heterogenität der Studierenden, Dozierenden, Schüler*innen, Lehrer*innen sowie der Fakultäten, Institute, Schulformen und Schulen und ihrer theoretischen und/oder praktischen Bezüge nicht nur anerkannt werden, sondern ein grundsätzliches Gestaltungsprinzip der Lernlandschaft bilden. Durch die organisatorische Verankerung an der Leibniz School of Education, die eine Querstruktur zu allen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fakultäten darstellt, kann die Lernlandschaft als universitäres Gemeinschaftsprojekt etabliert werden. Das Ziel ist es, trotz der Herausforderung, die individuellen Bedürfnisse der unterschiedlichen Studiengänge Lehramt an Gymnasien, Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt für berufsbildende Schulen zu berücksichtigen, die Teilhabeoptionen aller Akteur*innen stets zu maximieren. Dabei sind die unterschiedlichen Wünsche und Bedarfe der beteiligten Personengruppen zu

stellungen und Wünsche der Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik zur Gestaltung von Lernwerkstätten an der Leibniz Universität Hannover.

berücksichtigen. Strukturell wird die Partizipation durch ein Steuerungsgremium initiiert, dem Mitglieder aller Statusgruppen gleichberechtigt angehören.

Darüber hinaus sollen die virtuellen und analogen Lerngelegenheiten der Lernlandschaft Teilhabeoptionen für alle Mitglieder der Gesellschaft im Sinne einer sozialen Inklusion (JANTZEN 2018) bieten. Alle Angebote der Lernlandschaft richten sich je nach Zielsetzung an einen heterogenen Personenkreis. Im Vorfeld der Einrichtung ist deshalb zu reflektieren, welche Faktoren in der Lernlandschaft zu berücksichtigen sind, damit sie in Wechselwirkung mit den spezifischen Merkmalen von Personen und Personengruppen nicht zu Exklusion führen. Dies orientiert sich am Leitgedanken der „International Classification of Functioning“ (ICF) der WHO (DIMDI 2005), wonach bspw. die Differenzlinie Behinderung als Wechselwirkung zwischen inkorporierten Faktoren des Individuums und sozialen und materialen Umweltfaktoren verstanden wird. Über die konsequente Berücksichtigung bei der Arbeit in der Lernlandschaft kann für die Entstehungsprozesse von beispielsweise Behinderung und damit für Exklusionsprozesse sowie Einschränkungen, aber auch für Chancen der sozialen Teilhabe sensibilisiert werden. Die hannoversche Lernlandschaft bildet damit einen Ort, an dem soziale Teilhabe und Kooperation die zentralen Gestaltungselemente bilden. So werden seit mehreren Jahren in zwei Projekten des Instituts für Sonderpädagogik gemeinsame Seminare von Studierenden und Teilnehmenden ohne Hochschulzugangsberechtigung mit psychischen, geistigen und/oder körperlichen Behinderungen zu Themen historischer und politischer Bildung durchgeführt.

Infolgedessen sind Gestaltungsmöglichkeiten für vielfältige Lernsituationen und -umgebungen erforderlich, die sehr unterschiedliche Anforderungen an die räumliche und mediale Ausstattung stellen. Im aktuellen Konzept bildet ein multifunktionaler Arbeitsraum das Zentrum, der auch für klassische Arrangements genutzt werden kann. Daneben sind Arbeitsräume für Kleingruppen, eine Bühne, Freiflächen für individualisiertes Arbeiten sowie ein Raum für virtuelle Arbeitsmöglichkeiten wesentlich. Zudem ermöglichen mobile, u. a. digitale, Elemente Erfahrungs- und Lernprozesse überall auf dem Campus sowie dezentral in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen.

Damit wird eine Lernlandschaft geschaffen, die sowohl die Beteiligten schulischer und universitärer Bildungsprozesse als auch die drei Phasen der Lehrer*innenbildung miteinander verbinden und wechselseitige Transferpotenziale eröffnen kann. Diese Lern- und Entwicklungspotenziale eröffnen sich auf unterschiedlichen Ebenen: Zum ersten bezogen auf verschiedene organisatorisch-strukturelle und organisatorisch-personelle Bedingungen, wie bspw. (inter-)disziplinär durchgeführte Seminare (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). In diesem Sinne kann die Lernwerkstatt zu einem „Impulsgeber einer innovationsorientierten Hochschuldidaktik“ (MÜLLER-NAENDRUP 1997, 142) werden. Zweitens bieten diese Lernprozesse vielfältige Forschungsanlässe, die ihrerseits die disziplinären Grenzen

überschreiten und so besondere Impulse für eine inklusive Lehrer*innenbildung geben können. Zum Dritten können durch den interdisziplinären Austausch und die erweiterten Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten über den universitären Kontext hinaus Schulentwicklungsprozesse unterstützt und Innovationen angestoßen werden. Diese können sich sowohl auf die schulische Inklusion an Einzelschulen beziehen als auch inklusive Schulentwicklung durch universitäre Lern- und Bildungsprozesse in Zusammenarbeit mit Schulen und Studienseminaren ermöglichen.

Im Folgenden werden theoretisch-konzeptionelle Grundlagen (Kap. 2) der Lernlandschaft und ihre praktische Umsetzung (Kap. 3) exemplarisch ausgeführt.

2 Potenziale der *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung*

2.1 Reflexive Handlungsfähigkeit

Die erweiterte Heterogenität der Lernenden und veränderte Unterrichtsrealitäten erfordern veränderte Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung. Neben einer wertschätzenden und anerkennenden Haltung gegenüber der Heterogenität (TERHART 2015) sind Wissen und Handlungsfähigkeiten, bspw. über diagnostische Verfahren und differenzierende Lernangebote sowie Prüfungsformen wesentlich, die eine individuelle Förderung erlauben. Zudem sind Fähigkeiten zur Kooperation mit Kolleg*innen auch anderer Disziplinen relevant (WERNING 2018), um über die unterschiedlichen Expertisen verschiedene Ressourcen der Schüler*innen ansprechen zu können. Um ein begründetes und theoriegeleitetes Handeln in den hochkomplexen, stets von Ungewissheit geprägten Unterrichtssituationen zu ermöglichen sowie das eigene Unterrichtshandeln und das Handeln anderer, bspw. im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit, diskutieren und verändern zu können, sind zudem Reflexionsfähigkeiten erforderlich (HELSPER 2016). In Universitäten können Räume entstehen, die Studierenden und Dozierenden – aber auch Referendar*innen und Lehrpersonen – Möglichkeiten für einen biografisch-selbstreflexiven Umgang mit dem Ungewissen bieten. Dies wird als zentral für die Professionalisierung der Akteur*innen angesehen (AMRHEIN 2017, 125). Im aktuellen Diskurs wird betont, dass sich Professionalität in diesem Bereich durch Multiperspektivität (HELSPER 2016) oder Meta-Reflexivität (CRAMER & DRAHMANN 2019) auszeichnet: Lehrende sind dazu in der Lage, eine Situation aus verschiedenen Perspektiven, bspw. bezogen auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Theorien zu betrachten und die Grundlagen dieser Theorien aufeinander zu beziehen.

Im LeibnizPrinzip wurde das Leitbild der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* für die Lehrer*innenbildung an der Leibniz Universität entwickelt (GILLEN 2015, DANNEMANN ET AL. 2019). Betont wird – neben den fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen – die Bedeutung von Reflexionen, die es ermöglichen, mit der steten Ungewissheit in Unterrichtssituationen umzugehen und die Strukturen und Bedingungen von Unterricht aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können (HELSPER 2016). Im Kern dieses Leitbilds stehen eine praxisbezogene Theoriebildung, eine kooperative Professionalisierung und Reflexivität. Letztere umfasst neben der Verbesserung eigener Handlungsweisen und der Erweiterung von Handlungsoptionen auch das In-Frage-Stellen eigener (erkenntnis-)theoretischer Annahmen (MÜLLER 2010). Eine multifunktionale Lernwerkstatt, die unterschiedlichste Lernwege eröffnet, kann bereits in der universitären Lehrer*innenbildung Raum für irritierende Erfahrungen bieten – und Lernräume, in denen neue Möglichkeiten erlebt, erprobt und wertgeschätzt werden können (vgl. 3.1). Indem die perspektivische Vielfalt bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auch praktisch erlebt werden kann, besteht die Möglichkeit, Theorie und Praxis so aufeinander zu beziehen, dass sowohl deren singuläre Potenziale als auch der Wert von Synthesewirkungen beider Bezugssysteme für das spätere berufliche Handeln erkannt werden können (vgl. 3.2). Lernwerkstätten können hier Erfahrungs- und Lernräume für strukturell, personell und situationell orientierte Irritationen darstellen, in denen eigene Routinen reflektiert und Veränderungen von Handlungsweisen möglich sind.

2.2 Schulentwicklung

Die Bedeutung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit zur Verbesserung der Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen (vgl. z. B. FEND 2008) gewinnt im Zuge der inklusiven Schulentwicklung weiter an Bedeutung. Inklusive Schulentwicklung öffnet eine auf interne Prozesse gerichtete Perspektive, erweitert diese um Schule-Umwelt-Bedingungen und betont, dass Bildungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich in Schulen, sondern an verschiedenen Lernorten stattfinden (ERHORN & SCHWIER 2016). Aufgrund der Erweiterung der Wirkbeziehung und durch die Anforderungen der flächendeckenden Implementierung inklusiver Schulkulturen ist es notwendig, pädagogische Konzepte zu entwickeln, „die einen allgemeinen Erziehungsauftrag mit den speziellen Bedürfnissen benachteiligter Personengruppen verbinden“ (WERNING & NEUGEBAUER im Druck). Damit kann Inklusion in diesem Zusammenhang sowohl als Stimulus für Entwicklungsprozesse als auch als Dauerauftrag beschrieben werden (WERNING & ARNDT 2019). Über eine phasenübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen der Lernwerkstattarbeit sollen Studierende und Lehrkräfte für diese Prozesse sensibilisiert werden, da inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit von Pädagog*innen erfordert,

die „über entsprechende inklusionsbezogene Kompetenzen, epistemologische Überzeugungen und berufsbezogene Werthaltungen verfügen“ (LÜTJE-KLOSE & NEUMANN 2018, 129).

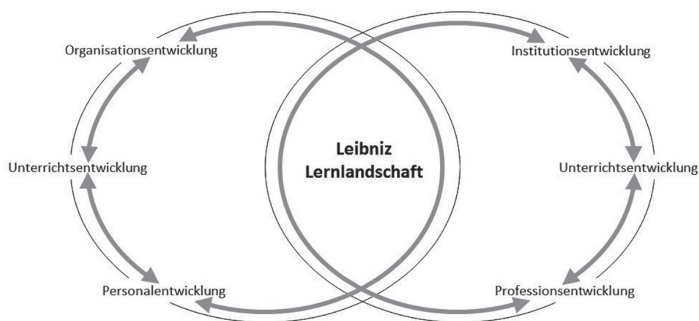


Abb. 1: Symbiosepotenziale der LeibnizLernlandschaft für schulisch und universitär angestoßene (Schul-)Entwicklungsprozesse; eigene Darstellung

Im Kontext der LeibnizLernlandschaft sollen Studierende und Lehrkräfte die Chance erhalten, gemeinsam Schulentwicklungsarbeit zu betreiben. Der individuelle, wertschätzende Umgang mit Diversität an der Einzelschule oder die Nutzung digitaler Medien zur Unterrichtsgestaltung können Anlässe für Entwicklungsprozesse sein. Ausgehend von der klassischen Trias der Schulentwicklung nach ROLFF (2016) aus Organisations-, Unterricht- und Personalentwicklung kann die Lernlandschaft als integrativer Ort diesen Prozess aktiv unterstützen. Dabei werden Einzelschulen als Organisationen verstanden. Im Allgemeinen können Universitäten nur indirekt Schulentwicklung – bezogen auf die Lehr-Lernprozesse im Unterricht, das Personalmanagement und die Strukturen der Schulverwaltung und -organisation – von Einzelschulen mitgestalten. Daher können im Rahmen der LernLandschaft stattfindende allgemeine Schulentwicklungsprozesse in Anlehnung an die klassische Trias als Institutions-, Unterricht- und Professionsentwicklung beschrieben werden (Abb.1). Über die gemeinsame Arbeit von Universität und Schule in der Lernlandschaft können beide Schulentwicklungsansätze miteinander verbunden werden. Für die Studierenden ergibt sich die Chance, bereits im Studium aktiv an Schulentwicklungsprozessen mitzuarbeiten und durch diese theoretische und praktische Arbeit ihre individuellen professionellen Innovationskompetenzen zu erweitern im Sinne der KMK-Bildungsstandards für die Lehrer*innenbildung (KMK 2019). Für Lehrkräfte ergibt sich die Chance, eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen der Einzelschule im Diskurs mit der Universität als Partner im Entwicklungsprozess mitzugestalten. Für beide Gruppen kann die Lernlandschaft

einen geschützten Raum bieten, der unterstützen und gleichzeitig praktische Erfahrungen eröffnen kann. Dem hier beschriebenen Modell liegt die Vorstellung eines Review-Verfahrens im Sinne des Qualitätsmanagements zu Grunde. Verfahren des Peer Review dienen dem Austausch unter Kolleg*innen verschiedener Schulen zur Weiterentwicklung durch kollegiales Feedback (z. B. GIESKE-ROLAND ET AL. 2014). Da der Austausch in der Lernlandschaft zwischen Novizen und erfahrenen Lehrkräften erfolgt, betont die Bezeichnung als Peers hier den erwünschten Austausch in gegenseitiger Wertschätzung. In dieser Begegnung werden zusätzliche Chancen für Irritation und Innovation gesehen.

3 Praktische Einblicke

3.1 ‚Frei-Räume‘ denken und planen – Inklusive Sachbildungsprozesse im Kontext von Lernwerkstätten initiieren, unterstützen, implementieren

Angelehnt an das Bildungsverständnis von Wolfgang KLAFFI (1992) ist es Ziel des Faches Sachunterricht, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, 9). Insbesondere mit Blick auf den Qualifikationsschwerpunkt Überzeugungen und *Haltungen* im Kontext einer inklusions-/diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung zeigen aktuelle Forschungsergebnisse nachdrücklich auf (vgl. u. a. JUNGE 2019), dass die Reflexion von Haltungen und Überzeugungen immanenter Bestandteil von Lehrer*innenbildung sein muss, um das Wirksamwerden von Deutungsmustern in Praktiken des zukünftigen Tätigkeitsfeldes reflektieren zu können. Zugleich wird im Kontext der Forschungen zu diesem Professionalisierungsaspekt inklusionssensibler Lehrer*innenbildung aber auch deutlich, dass gängige Lehr-Lernformate der Hochschulbildung diesem Anspruch nicht gerecht werden (vgl. ebd., OLDENBURG 2019).

Die Idee zum ‚Frei-Raum‘ lehnt sich an die grundlegende Idee der Kunst- und Wunderkammern der Renaissance und deren moderne Adaptionen an (vgl. MAURIÈS 2011, SPENLÉ 2015), wie sie z. B. in der restaurierten Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen in Halle sichtbar ist (vgl. u. a. MÜLLER-BAHLKE 1998). Wunderkammern verstehen sich als wissenschaftliche Sammlungen aller Art, in denen mehr oder weniger systematisch Gegenstände nach ihrer Herkunft oder thematisch geordnet in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden (vgl. BECHER & SCHOMAKER 2018). Lernprozesse in diesem Frei-Raum verlaufen entlang der eigenen Interessen und Fähigkeiten der Lernen-

den, sich mit den vielfältigen Phänomenen ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen, um begründet Position beziehen, hinter die Dinge blicken und an gesellschaftlichen Debatten partizipieren zu können. Darin spiegelt sich auch der Anspruch des Faches Sachunterricht wider: Ausgehend von Dingen, Gegenständen, dem physisch Sachlichen werden eigene Fragen entwickelt, die mit je spezifischer Fokussierung in eine wissenschaftsbezogene Sachauseinandersetzung führen (können).

Mit Blick auf diese Zielsetzungen haben sich Studierende der Sonderpädagogik mit dem Unterrichtsfach Sachunterricht verschiedene Ansätze zur Auseinandersetzung mit Dingen bzw. den Zielsetzungen derartiger Lern- und Bildungsprozesse (u. a. ELSCHENBROICH 2010, KÄMPF-JANSEN 2000, DUNCKER & LIEBER 2013, DUNCKER 2018) erarbeitet und auf die Auseinandersetzung mit Dingen und ihren damit verbundenen individuellen Fragen bezogen. Es entstanden verschiedene Entwürfe für die Gestaltung von Räumen, in denen eine derartige Auseinandersetzung angeregt wird. Diese verschiedenen Entwürfe erprobten die Studierenden mit Schüler*innen, um die Möglichkeiten und Grenzen der Raumideen in Bezug auf die Zielsetzungen einer Auseinandersetzung mit Dingen im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Überlegungen zu reflektieren. In einem nächsten Schritt erarbeiteten sich Studierende weiterer Gruppen Grundlagen didaktischer Zugänge (u. a. DUNCKER 2018, KÄMPF-JANSEN 2000, ALEXANDER 1995) und entwickelten mit Kenntnis der verschiedenen Raumideen konkrete didaktische Handlungskonzepte für die Begegnung, Erforschung und Auseinandersetzung mit Dingen in dem so geschaffenen Lern- und Bildungsraum. Die Arbeit mit den Studierenden und ihre Rückmeldungen zu diesen Seminarangeboten zeigen, dass für manche ein derartiger Zugang zu Fragestellungen ungewohnt, irritierend ist, von anderen jedoch schnell als Ort im o.g. Sinne verstanden und angenommen wird.

Mit der Einrichtung eines ‚Frei-Raums‘ (vgl. STRUTZ 2019) an der Leibniz Universität soll es Studierenden von Beginn an in ihrem Studium ermöglicht werden, individuelle und gemeinschaftliche Sachbildungsprozesse zu erfahren und in diesem Kontext individuelle Deutungsmuster zu reflektieren.

3.2 Unterricht anders denken – Seminarformate in interdisziplinären Tandems als Möglichkeit zur Professionalisierung²

Traditionell erfolgt die Lehrer*innenbildung fach- und schulformbezogen separiert, gemeinsames Lehren und Lernen findet nur selten statt. In der Lernlandschaft können die Bedeutung der Perspektiven anderer Disziplinen und von Kooperation erfahrbar werden. Ausgehend von der Wichtigkeit der interdisziplinären Kooperation für eine inklusive Schulentwicklung zielt das hier vorgestellte

2 Die Entwicklung und Erprobung des Seminarformats wird im Rahmen des Hochschulpakts 2020 „Innovation plus“ (Dannemann, Nehring, Neugebauer, Werning) gefördert.

Seminarformat darauf ab, dass sich Studierende der Sonderpädagogik (M.Ed., Förderschwerpunkt Lernen) und des Lehramts an Gymnasien (M.Ed., Unterrichtsfach Biologie) als Tandem forschend mit inklusivem Biologieunterricht auseinandersetzen. Auch die Dozierenden bilden ein Tandem aus beiden Disziplinen. Orientiert an einem *Collaborative Training Programme* (STAYTON & MCCOLLUM 2002) werden die theoretischen Fundierungen der beteiligten Disziplinen mit den Erfahrungen einer – im besten Fall – kooperativen Praxis verbunden. Im ersten Teil des Seminars werden fallbasiert sonderpädagogische, biologische und biologie-didaktische Grundlagen erarbeitet. Hierzu gehören der jeweilige fachliche Gegenstand, das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen (GROPENGIESSER 2006), Lernbarrieren sowie Möglichkeiten für Individualisierung und Kooperation im Unterricht an weiterführenden Schulen. Die eingesetzten Fälle umfassen Video- (DANNEMANN 2018) sowie Textvignetten. Bei der Erarbeitung können sich die Tandems durch ihre jeweils komplementären Expertiseprofile wechselseitig unterstützen. Im zweiten Teil des Seminars beobachten die Tandems inklusiven Unterricht an Partnerschulen und erstellen Protokolle. Im Fokus stehen Fragen zur Gestaltung der Kooperation mit Bezug zum Lernen von Schüler*innen. Durch die forschende Perspektive werden die Studierenden zum einen vom direkten Handlungsdruck entlastet. Zum anderen bietet das kritische Reflektieren von Unterricht Potenziale für berufsbezogene Professionalisierungsprozesse und kann eine forschende Haltung unterstützen. In der abschließenden Phase des Seminars werden die Unterrichtsprotokolle gemeinsam rekonstruktiv mit Blick auf inklusiven Unterricht sowie Kooperation interpretiert. Damit kann das Seminar über die interdisziplinäre Gestaltung, den Fokus auf Theorie-Praxis-Verbindungen und den – bestenfalls – kooperativen Charakter der Zusammenarbeit Beiträge zur Reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. 2.2) leisten. Die fallbasierten Analysen werden den Fachgruppen der Partnerschulen zur eigenen Unterrichtsentwicklung zur Verfügung gestellt.

Die Lernlandschaft bietet für die Seminare sowohl einen strukturellen als auch konzeptuellen Rahmen: Neben Räumen zur gemeinsamen Arbeit der Tandems bietet der interdisziplinäre Begegnungsort auch über den formellen Seminarkontext hinaus einen vielfältigen Erfahrungsraum mit den verschiedenen Partizipierenden am Bildungssystem. Die sowohl formellen als auch informellen Begegnungen bieten den Studierenden Möglichkeiten, Perspektiven und theoretische Ansätze anderer Disziplinen, bspw. zu Lernen und Unterricht oder der Rolle der Lehrenden und der Lernenden, kennenzulernen und zu diskutieren. Zumindest für die Studierenden des Lehramts an Gymnasien stellt das Seminar häufig die erste Begegnung mit Schüler*innen dar, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Für angehende Sonderpädagog*innen ist die Fachlichkeit des Gegenstands eine Hürde in der gemeinsamen Arbeit auf Augenhöhe, die in diesem Seminar exemplarisch er- und bearbeitet werden kann.

4 Diskussion

Durch die Gestaltung einer inklusiven Lernlandschaft mit den Schwerpunkten Diversität und Digitalisierung ergeben sich Potenziale für inklusive Bildungsprozesse. Darüber, dass Studierende das eigene Lernen in unterschiedlichen Rollen (pädagogischer Doppeldecker) und damit das Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion erleben, können sie irritierende Erfahrungen machen, die über Reflexionsprozesse individuelle Innovationen in Haltung, Denken und Handeln anstoßen können. Auch Lehrende an Schule oder Hochschule können über eine theorie- und erfahrungsgeleitete Reflexion der eigenen Praxis „individuell an Entwicklungsaufgaben der Professionalisierung [...] arbeiten und Kompetenzen für den inklusiven Unterricht auf[...]bauen und [...] entwickeln“ (vgl. FRANZ & SANSOUR 2016, 58). Dazu trägt auch die Verbindung aus Forschung und Lehre bei, die neben dem in-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis zu neuen Erkenntnissen über das Lernen in Lernwerkstätten beitragen kann. Insbesondere zur Stärkung der forschenden Haltung der beteiligten Akteur*innen können kasuistische Arbeitsformate eine Unterstützung im Sinne der Ausbildung einer reflexiven Handlungsfähigkeit bieten.

Nicht zuletzt bieten sich über den institutions- und phasenübergreifenden Austausch, an dem viele Beteiligte partizipieren, Möglichkeiten zur Vernetzung und Mitgestaltung, die zu einer Ausgestaltung einer kommunalen bzw. regionalen inklusiven Bildungslandschaft (THOMS ET AL. 2019) und ihrer steten Weiterentwicklung beitragen können.

Literatur

- ALEXANDER, Christopher (1995): Eine Mustersprache. Wien: Locker.
- AMRHEIN, Bettina (2017): Professionalisierung für Inklusion: Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe zwischen Determination und Emergenz. In: LINDMEIER, Christian & WEISS, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 118-133.
- BECHER, Andrea & SCHOMAKER, Claudia (2018): Sammeln, aufbewahren, ordnen und präsentieren. Dinge in Ordnung bringen. Grundschule Sachunterricht H. 79, 18-28.
- BGBI (Bundesgesetzblatt) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008. Berlin: Bundesanzeiger, 1419-1457.
- CRAMER, Colin & DRAHMANN, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: SYRING, Marcus & WEISS, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Heilbronn: Klinkhardt, 17-33.
- DANNEMANN, Sarah (2018): Rethinking Lesson Planning – Using Video Vignettes as Cases in ELearning Scenarios. In: FINLAYSON, Odilla; McLoughlin, Eilish; Erduran, Sibel & Childs, Peter (Hrsg.): Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education, Part 13/208. Dublin, Ireland: Dublin City University, 1881-1891.

- DANNEMANN, Sarah; GILLEN, Julia; KRÜGER, Alexandra; OLDENBURG, Maren; STERZIK, Linda & VON ROUX, Yvonne (2019): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In: DANNEMANN, Sarah; GILLEN, Julia; KRÜGER, Alexandra & VON ROUX, Yvonne (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos Verlag, 15-36.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Im Internet: <https://www.dimdi.de/dynamic/.downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip>.
- DUNCKER, Ludwig (2018): *Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schpädagogische Orientierungen*. München: kopaed.
- DUNCKER, Ludwig & LIEBER, Gabriele (2013): *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung*. München: kopaed
- ERHORN, Jan & SCHWIER, Jürgen (Hrsg.) (2016): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript.
- ELSCHENBROICH, Donata (2010): *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens*. München: Kunstmann.
- FRANZ, Eva-Kristina & SANSOUR, Teresa (2016): Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 51-64.
- FEND, Helmut (2008): *Schule gestalten*. Heidelberg: Springer.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2019): *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GIESKE-ROLAND, Mario; BUHREN, Claus G. & ROLFF, Hans-Günter (2014): *Peer Review an Schulen. Unterrichtsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche*. Weinheim: Beltz.
- GILLEN, Julia (2015): Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. Ein Leitbild für die Vielfalt. *Unimagazin*, 03/04, 14-17.
- GROPENGEIßER, Harald (2006): *Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten – Wie man die Vorstellungen der Lerner verstehen kann*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HELSPER, Werner (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturaltheoretische Ansatz*. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 103-125.
- JANTZEN, Wolfgang (2018): Soziale Inklusion. In: WALM, Maik; HÄCKER, Thomas; RADISCH, Falk & KRÜGER, Anja (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 88-102.
- JUNGE, Alice (2019): *„Wir sind alle wunderbar, egal wie verschieden wir Menschen sind“. Eine rekonstruktive Studie zur Entwicklung der professionellen Haltung im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Hannover, unveröffentlichte Dissertation.
- KÄMPF-JANSEN, Helga (2000): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon Verlag.
- KLAFKI, Wolfgang (1992): *Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In: LAUTERBACH, Roland; KÖHNLEIN, Walter; SPRECKELSEN, Kay & KLEWITZ, Elard (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN und GDSU, 11-31.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- MAURIÈS, Patrick (2011): *Das Kuriositätenkabinett*. Köln: Dumont.

- LÜTJE-KLOSE, Birgit & NEUMANN, Phillip (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: LÜTJE-KLOSE, Birgit; RIECKE-BAULECKE, Thomas & WERNING, Rolf (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik (1. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer, 129-151.
- MÜLLER, Stefan (2010): Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehr- amtsausbildung. In: LIEBSCH, Katharina (Hrsg.): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 27-52.
- MÜLLER-BAHLKE, Thomas J. (1998): Die Wunderkammer. Die Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Halle/Saale: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- OLDENBURG, Maren (2019): Lernendenperspektiven – Eine Herausforderung für die inklusion- orientierte Lehrer*innenbildung? In: SCHOMAKER, Claudia & OLDENBURG, Maren (Hrsg.): For- schen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 137-147.
- ROLFF, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Wein- heim und Basel: Beltz.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SPENLÉ, Virgine (2015): Die Wunderkammer: Eine Einführung. In: ME COLLECTORS ROOM/STIF- TUNG OLBRICHT (Hrsg.): Lehrmaterial Wunderkammerschiff. Berlin: me Collectors Room/Stif- tung Olbricht, 4-6.
- STAYTON, Vicki D. & MCCOLLUM, Jeanette (2002): Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? Teacher Education and Special Education H. 25, 3, 211-218.
- STRUTZ, Hildegard (2019): Forschendes Lernen im ‚Frei-Raum‘. In: SCHOMAKER, Claudia & OLDEN- BURG, Maren (Hrsg.): Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensib- len Hochschulbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 246-257.
- TERHART, Ewald (2015): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozes- se. In: FISCHER, Christian (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster, New York: Waxmann, 69-83.
- THOMS, Sören; MESER, Kapriel & NEUGEBAUER, Tjark (2019): Inklusive Schulen in kommunalen Bil- dungslandschaften. In: HARTMANN, Magdalena; HUMMEL, Myriam; LICHTBLAU, Michael; LÖSER, Jessica M. & THOMS, Sören (Hrsg.): Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-134.
- WERNING, Rolf & NEUGEBAUER, Tjark (im Druck): Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin & BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klink- hardt.
- WERNING, Rolf & ARNDT, Ann-Kathrin (2019): Inklusive Schulentwicklung. Herausforderungen und Handlungsperspektiven für die Schulleitung. Schulleitung und Schulentwicklung H. 3, Stuttgart: Raabe Verlag.
- WERNING, Rolf (2018): Gemeinsam inklusiv Unterrichten. Grundlagen zur Kooperation von Lehr- kräften im inklusiven Unterricht. In: Schule inklusiv H. 1, 4-8.

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses

Zusammenfassung

Ein Semester lang bekam ich die Freiheit, das Konzept der Hochschullernwerkstatt intensiv kennen zu lernen und mich selbst darin zu verorten. In dieser Zeit konnte ich vieles, was mir begegnete, bewusst beobachten und reflektieren. Mein eigener Anspruch als Lernwerkstattpraktikantin produktiv zu sein, hat mich schnell an Grenzen geführt und neue Lernprozesse angestoßen.

1 Einleitung

Der Studiengang Kultur- und Medienpädagogik sieht an der Hochschule Merseburg im fünften Semester eine Praxisphase von vier Monaten vor. Ich entschied mich dafür, dieses Praktikum in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu absolvieren und bewarb mich dort im Jahr 2018 für die Monate November bis Februar. Durch Kommiliton*innen, die bereits in der Lernwerkstatt als studentische Mitarbeiter*innen gearbeitet hatten, und Freund*innen, die in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät studierten, war mir das Prinzip Lernwerkstatt zwar nicht vertraut, aber bekannt. Ich hatte ein großes Interesse an Lernkonzepten, die sich abseits der gewohnten Bahnen verorten, den Kindern oder Schüler*innen Raum geben, den eigenen Interessen nachzugehen und den Menschen ganzheitlicher betrachten. Ich hatte selbst eine Waldorfschule besucht und mich schon als Jugendliche in einem Freundeskreis bewegt, der sich zu großen Teilen aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzte, die keine Schule besuchten, sondern zuhause unterrichtet wurden oder sich nach dem Konzept des Freilernens bildeten. Seit einigen Jahren organisiere ich zudem ein Bildungsfestival, welches die Bandbreite der unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten sichtbar machen möchte. Mit dem Gefühl, viele eigene Gedanken zum Thema Lernen mitzubringen und großem Interesse dafür, wie eine Lernwerkstatt, in der so viele freiheitliche Bildungskonzepte vereint sind, in einer Universität Raum finden kann und Student*innen inspiriert, startete ich in die Praxisphase.

2 Die Freiheit zu tun, was gerade wichtig ist

Am Anfang eines jeden Sommersemesters werden die neuen Studierenden der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät durch die Räume der Hochschullernwerkstatt geführt. Es wird nicht viel erzählt, sondern vor allem Raum gegeben, etwas für sich selbst in den vielen Regalen, zwischen den Büchern und Materialien zu finden. Etwas, das Interesse weckt; das nicht bedeutungslos ist, sondern eine Verbindung herzustellen vermag, zwischen Innerem und Dingen im Außen. Es ist nur eine Stunde Zeit, die die Neuankömmlinge bei dieser Führung in der Hochschullernwerkstatt verbringen, und die Aufgabe scheint banal und ist doch riesengroß. Als wäre da ein inneres Hemmnis, dem Gefühl von Interesse und Neugierde Raum zu geben, es überhaupt als relevant anzuerkennen; dann so etwas wie Mut, loszugehen und etwas zu tun, von dem man nicht weiß, wohin es einen bringt.

„Die Lernwerkstatt ist dein Raum. Mache sie zu deinem Raum. Hier kann genau das passieren, was du kreieren möchtest.“

Auch ich wurde so begrüßt. Mit diesen bedeutungsvollen Sätzen, die sonst den neugierigen Erstsemestlern bei der Begehung der Universitätsräume so andachtsvoll überreicht werden. „Du machst hier jetzt ein Praktikum, also schau dich um und guck, was du für dich entdecken kannst.“

Ich bin 24 Jahre alt, Arbeitsverhältnisse machen mir Angst, mit all der Geldverdienerei und den Erwartungen, die man erfüllen muss, damit man bekommt, was man zum Leben braucht. Dass man innerhalb eines Praktikums Fähigkeiten austesten kann und neue Dinge lernt, finde ich in der Theorie gut. In der Realität suche ich meistens nach Strukturen, an die ich mich anpassen kann, bis ich verschwinde. Und es braucht eine ganze Weile, bis ich mich dann in dieser ganzen Unsichtbarkeit wiedergefunden habe.

Die erste Zeit meines Praktikums habe ich damit verbracht nach solchen Strukturen zu suchen. Erwartungen zwischen den Zeilen zu entdecken, die ich dann erfüllen kann. Und immer wieder bin ich auf der Suche nach dem Rahmen, der mich eingrenzt, nur auf ganz viel Raum gestoßen, der gefüllt werden kann. Meine Frage danach, was ich tun soll, wurde mit einer Gegenfrage beantwortet: „Was möchtest du tun?“

Ich hatte vorher kaum Erfahrungen in hierarchiefreien Arbeitsstrukturen gesammelt. Und was ich in der Theorie davon verstand, ließ sich in der Praxis anfangs kaum umsetzen. Als hätte ich das Publikum verloren, gab es plötzlich Niemanden mehr, der mir für meinen Unsichtbarkeitstrick applaudieren wollte. Im Kontext von Lernwerkstätten gibt es einen offenen Austausch auf Augenhöhe, sowohl zu den Nutzer*innen, als auch innerhalb des Teams. Diese Art des Umgangs ist Teil des Konzepts, welches ein angstfreies Experimentieren und Lernen ermöglichen

soll. Dass ich in der Position der Praktikantin davon nicht ausgenommen bin, liegt auf der Hand. Trotzdem musste ich einen solchen Umgang erst lernen.

In den ersten Tagen meines Praktikums habe ich mich mit den Räumen vertraut gemacht und geguckt, was ich finden kann. Ich habe Schränke mit viel Vorsicht geöffnet, Literatur durchgeschaut, mich mit diebischer Freude auf die Freinet-Druckwerkstatt gestürzt und bis in die Abendstunden Gedichte produziert. Ich habe Kaffee getrunken, Gespräche geführt und Seminare besucht, und mich zwischen den Tagen immer wieder gefragt, was meine Arbeit ist. Bei den wöchentlichen Auswertungen mit der Leiterin der Hochschullernwerkstatt, kam immer wieder die Frage auf „Was arbeite ich hier?“ Nur um diese Frage gleich in größerem Maßstab aufzuwerfen, im Zweiergespräch und dann auf dem Nachhauseweg: „Wann arbeitet man? Was macht Arbeit zu Arbeit? Was hat man für die Welt getan, wenn man ein paar gute Gespräche geführt und ein paar Kaffeetassen geleert hat? Und was, wenn man einen ganzen Karton voll Material inventarisiert hat?“ Während der vier Monate, die ich mit 40 Stunden pro Woche in der Lernwerkstatt verbrachte, bin ich vielen Menschen begegnet. So viel Zeit in diesen offenen Räumen zu verbringen, gibt einem die Möglichkeit zu beobachten, wie sich die Räume mit den Menschen, die sie nutzen, verändern. Wie sich Routinen entwickeln und wann und wie oft es Momente gibt, in denen der Umgang mit dem Material oder das soziale Miteinander bei den Studierenden Freude auslöst.

Da gibt es Studierende, die regelmäßig die Hochschullernwerkstatt besuchen, um Unterrichtsmaterial zu laminieren. Dann ist es wichtig zu wissen, in welchem Schrank sich Laminierfolien und Laminiergerät befinden, ob man auch in A3 laminieren kann und wo die Papierschneidemaschine steht. Und dann gibt es Studierende, die da sind, um da zu sein. Die sich Kaffee machen, die Zeit vergessen, Fragen stellen und sich in ein Gespräch verwickeln. Dann bleibt das Laminiergerät im Schrank. Zuhören ist vielleicht wichtig, Diskussionsfreude, dass genug Kaffee da ist und Jemand auf dem Arbeitsweg noch Milch im Bioladen gekauft hat. Einige Stunden meiner Praktikumszeit arbeitete ich mit einem Bufdi (Bundesfreiwilligendienst) zusammen, mit dem ich es schnell gewohnt war, die Räume zu beleben und Ideen umzusetzen. Gemeinsam unterstützten wir die Organisation von Veranstaltungen und entwickelten das Format „Jacke wie Hose“. Eine wöchentliche Abendveranstaltung, bei welcher Khalee (der BuFDi) mit Studierenden zusammen alte Kleidung upcyclete und Fähigkeiten an der Nähmaschine vermittelte. Nach zwei Monaten Lernwerkstattzeit hatte auch ich ein eigenes Veranstaltungsformat entwickelt. Die Hälfte meines Praktikums war um, und ich fragte mich, was ich in diesen inzwischen bekannten Räumen noch ausprobieren könnte. Eine Materialbestellung und ein wenig Öffentlichkeitsarbeit später startete mein Buchbindeworkshop in die erste Runde. Schnell formierte sich eine Gruppe Studierender, die sich wöchentlich am großen Tisch im Montessoriraum

trafen und für ein paar Stunden mit Bindetechniken, Buchleim, Leinen und Papieren experimentierten.

Von allen Veranstaltungen und Seminaren, die in der Hochschullernwerkstatt während meiner Praktikumszeit stattfanden, lockte mich das Seminar „Menschenrechtsbasierte Bildung“ am meisten. Regelmäßig nahm ich an den Veranstaltungen einer Gruppe Studierender aus unterschiedlichen, vorwiegend pädagogischen Studiengängen teil, die sich mit Inhalten beschäftigten, die sich um demokratische Bildung drehten. Das Seminar war partizipativ organisiert und es war zusätzlich zur theoretischen Auseinandersetzung eine Exkursion nach Israel geplant. Ich vertiefte mich im wöchentlichen Rhythmus in die Thematik des Seminars, lernte die Gruppe und partizipatives Arbeiten kennen. Die Räume der Hochschullernwerkstatt erlebte ich in diesen Stunden ganz anders. Aufgeladen mit Inhalten, durch eine Gruppe strukturiert und wieder fanden sich ganz andere Ressourcen genutzt: Flipchart, Whiteboard, Yogakissen, Material als Assoziationshilfe.

Teil meiner Praktikumsbeurteilung ist eine Liste meiner ausgeübten Tätigkeiten, dort steht: Begleitung von zwei Praktikant*innen mit Unterstützungsbedarf; regelmäßige Teilnahme an Dienstberatungen und Teamtreffen zur konzeptionellen Weiterentwicklung; Betreuung der Öffnungszeiten; Raumorganisation und Gestaltung, Unterstützung bei Inventarisierung; Öffentlichkeitsarbeit; Unterstützung bei der Organisation; Durchführung und die Teilnahme an Veranstaltungen wie Workshops, Vorträgen und Lernangeboten; regelmäßige Teilnahme und Mitgestaltung des Seminars „Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Diskurs“; Unterstützung bei der Vorbereitung und anschließende Teilnahme an einer sechzehntägigen Studienreise nach Israel; Entwicklung, Organisation, Bewerbung und Umsetzung eines eigenen regelmäßigen Angebots.

Auf diesem Blatt steht nicht, was von diesen Dingen sich nach Arbeit angefühlt hat. Und keiner sagt mir, ob es überhaupt Arbeit ist, was ich geleistet habe. Ich habe eine Menge gelernt, viel beobachtet und bin vielen Menschen begegnet. Vielleicht sind diese Begegnungen der zentrale Dreh- und Angelpunkt.

Mittlerweile bin ich als studentische Mitarbeiterin fester Teil des Teams. Zu meinen Aufgaben gehören die grafische Gestaltung, die Arbeit mit einer Mitarbeiterin, die durch das Budget für Arbeit unterstützt wird (siehe KRAMER und SCHLAG in diesem Band) und ein Forschungsprojekt zum „anderen Lernen“ der Hochschullernwerkstatt.

3 Fazit

Das Wort ‚studieren‘ kommt aus dem Lateinischen. ‚studere‘ bedeutet: ‚sich um etwas bemühen; nach etwas streben; es zu erforschen suchen‘. Es lohnt, sich diese Wortbedeutung ab und an ins Gedächtnis zu rufen. Allzu leicht gerät in Vergessenheit, was man entlang der vielen Module und Credit Points eigentlich gelernt hat. Es ist die Gefahr, sich zu sehr in den institutionellen Rahmenbedingungen zu verlieren, in die sich ein Studium einfügt. Bildung im Sinne einer inneren Entwicklung, einer Ausdifferenzierung und Erweiterung der eigenen Strukturen oder einem veränderten Bezug zu sich selbst und der Umwelt verwandelt sich dann in ein Sammeln von Studienleistungen mit dem Fokus auf den Bildungsabschluss, den es zu erreichen gilt. Die Hochschullernwerkstatt mag für dieses Problem nicht die Lösung sein, aber sie hilft.

Während meiner Praktikumszeit habe ich es immer wieder als Aufgabe der Lernwerkstatt empfunden, mit den institutionellen Strukturen bewusst zu brechen, diese zu hinterfragen und Raum für Studierende zu bieten, sich Inhalten auf andere Art und Weise zu nähern, als es Seminare und Vorlesungen oft ermöglichen. Wo genug Zeit da ist, das Ergebnis ungewiss und die Prozesse der Lernenden im Vordergrund stehen, wird die universitäre Logik auf eine gesunde Weise ausgehebelt. Aufgabe der Hochschullernwerkstatt ist es, die Universität zu irritieren.

Der curriculare Aufbau eines universitären Studiums ist der Versuch, Bildung planbar zu machen und Ergebnisse zu sichern, um daraus Kompetenzen und schließlich Qualifikationen ableiten zu können. Ein Bildungssystem, welches so sehr im Sinne beruflicher Perspektiven agiert und bemüht ist Chancengleichheit herzustellen, muss universal sein und bietet wenig Raum für Individualität. Will man Bildung aber als einen individuellen Prozess verstehen, ergibt sich ein Widerspruch, der nicht aufzulösen ist. Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften stellt sicher, dass die Universität als Institution mit diesem Widerspruch konfrontiert bleibt, indem sie Bildungsprozesse konsequent als unplanbar, individuell und ergebnisoffen begreift.

Immer wieder konnte ich in meiner Praktikumszeit erleben, wie sich die innere Haltung Studierender in den Räumen der Hochschullernwerkstatt nach und nach veränderte. Kleine Lieblingsmomente waren die, in denen ein Student oder eine Studentin den Raum betrat und so offensichtlich den Rahmen suchte, dass man es an jeder Körperbewegung erkennen konnte. „Ob man sich hier mal kurz hinsetzen kann?“ war dann die Frage, oder „Ob man sich die Materialien auch aus dem Schrank nehmen darf?“ Dann fühlte ich mich an mich selbst in der Anfangsphase meines Praktikums erinnert.

Der Eroberungsprozess braucht seine Zeit. Es ist unglaublich spannend dabei zuzuschauen, was mit Menschen passiert, wenn man sie nicht einpasst in Vorhandenes, sondern alles sein darf. Und es liegt gar nicht so sehr auf der Hand wie man

vielleicht denkt. Die Frage danach, was man selbst tun möchte, kann unglaublich erdrückend sein, aber oft lohnt es sich, sie zu stellen.

Als Ort, an dem Lernprozesse anders gedacht werden können und das eigene Selbstverständnis im Bildungskontext neu verhandelt wird, ist die Hochschullernwerkstatt in der Lage auch universitäre Lehre zu verändern. Was sich in den materialreichen Räumen erproben lässt, wird hinaus in die universitären Strukturen getragen. Wenn die Lernwerkstatt als Ort erreichen kann, dass Studierende ihr inneres Interesse wichtiger nehmen als die institutionellen Rahmenbedingungen, denen es für einen erfolgreichen Abschluss Folge zu leisten gilt, macht sich das auch in anderen Bereichen bemerkbar. Eine gute Universität, die kritisch die eigene Lehre zu reflektieren vermag, lebt in meinem Verständnis nicht davon, sich fortwährend in den eigenen Strukturen zu bestätigen, sie braucht die Konfrontation.

Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: SOLZBACHER, Claudia; MÜLLER-USING, Susanne & DOLL, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer 2012, 68-82.
- PONS, Wörterbuch, unter: <https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/studere>. (14.03.2020).

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ – Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

*In der Hochschullernwerkstatt der Didaktik der Mathematik an der Universität Siegen ermöglicht das Seminar „MatheWerkstatt“ den Studierenden durch die Konzeption und Umsetzung einer mathematischen Lehr-Lern-Situation eigene Praxiserfahrungen. Gerahmt wird diese Intention durch gemeinsame Seminarsitzungen, in denen zunächst eine theoretische und fachdidaktische Basis für den Anspruch der Lehr-Lern-Situationen entwickelt wird. Zudem wird die Bedeutung von Reflexion im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen erörtert. Über das gesamte Semester hinweg werden die Studierenden anhand verschiedener Reflexionsanlässe und -impulse zum Reflektieren angeregt. Im Artikel werden zunächst das zugrundeliegende Begriffsverständnis von Reflexion sowie die theoretische Verortung des Seminars MatheWerkstatt vorgestellt. Neben einer Darstellung des auf andere Fachbereiche übertragbaren Seminarkonzepts erfolgt eine Vorstellung der konkreten Reflexionsanlässe und -impulse. Anhand der Erfahrungen und Auswertung lassen sich Bedingungen ableiten, die das Reflektieren von Studierenden grundlegend unterstützen.*

1 Zum Verständnis von Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Über die verschiedenen Fachdisziplinen hinweg gilt Reflexionsfähigkeit national wie international als eine ausgewiesene Kompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln. Konsens herrscht darüber, dass angehende Lehrer*innen bereits in ihrer ersten Ausbildungsphase, dem Studium, zum Reflektieren motiviert werden sollen und die Reflexion ein prominentes Element der Ausbildung an der Universität darstellt. Bevor die Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Reflexion im Rahmen der Arbeit in einer Hochschullernwerkstatt erörtert werden, wird das dem Seminarkonzept zugrundeliegende Begriffsverständnis von Reflexion geklärt. Hierzu finden sich in der Fachliteratur verschiedenste Ansätze. So sind zu-

sammenfassende Abhandlungen über Reflexionskonzepte und Begriffsverortungen von Donald SCHÖN (1983), John DEWEY (1910) und anderen zum Beispiel in ABELS (2011) oder ROTERS (2012) zu finden.

Für die eigene Arbeit und damit auch diesen Artikel wird aufgrund einer angemessenen fachdidaktisch-pädagogischen Perspektive die Definition von Reflexion nach Roters zugrunde gelegt: „Reflexion wird als ein mentaler Prozess gesehen, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren.“ (ROTTERS 2012, 151). Wird Reflexion demnach als ein bewusster mentaler Prozess verstanden, kann dieser durch intrinsische als auch extrinsische Impulse angestoßen werden. Mit dieser Bewusstheit wird das Nachdenken im Sinne der zuvor angeführten Definition erst möglich. Das Strukturieren und das sorgfältige Durchdenken des Problems, der Situation oder der Erfahrung können dann final zu einer Erweiterung des eigenen Handlungswissens für Lehr-Lern-Situationen führen.

Auf Basis des dargestellten Begriffsverständnisses erfolgte die Erarbeitung einer theoretischen Rahmung für den Einsatz in der Lehrer*innenbildung im Fach Mathematik. Diese Rahmung, der Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung, wird im anschließenden Abschnitt vorgestellt, um daraufhin den kontinuierlichen Einsatz zum Anregen von Reflexionstätigkeiten in einem Seminar für Lehramtsstudierende darlegen zu können.

2 Ein Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Mit der vermehrten Implementation von Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen rückten vor einigen Jahren sowohl die Frage nach der Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen als auch nach den Professionalisierungsprozessen wieder mehr in den Fokus von Öffentlichkeit und Forschung. Im Zuge dieser Entwicklungen stellten Weyland und Wittmann ein Modell zum professionellen Lehrer*innenhandeln für die Arbeit im Praxissemester vor, in dem verdeutlicht wurde, an welchen Bezugssystemen sich das Lernen und Lehren prinzipiell ausrichtet (vgl. WEYLAND & WITTMANN 2011, 51-53). Benannt werden die drei Bezugssysteme Wissenschaft, Praxis und Person, die an den Eckpunkten eines Dreiecks verortet sind. Weyland und Wittmann betonen die jeweils unterschiedlichen Wissensformen der Bezugssysteme, welche auf grundlegende Strukturdifferenzen zurückgeführt werden. In dem Modell werden für das Bezugssystem Wissenschaft die Wissensform der Erkenntnis, für das Bezugssystem Praxis die Wissensform der Erfahrung und für das Bezugssystem Person die Wissensform der Entwicklung abgebildet. Es können verschiedene wechselseitige Beziehungen der drei Bezugs-

systeme beschrieben werden, gleichzeitig weist jedoch auch jedes Einzelne einen Eigensinn auf und kann somit isoliert von den anderen Bezugssystemen betrachtet werden (vgl. ebd.).

Auf Grundlage dieses in den Erziehungswissenschaften verorteten Modells zum professionellen Lehrer*innenhandeln wurde in der Didaktik der Mathematik an der Universität Siegen der Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung entwickelt. Der Einsatz soll sich jedoch nicht auf das Fach Mathematik beschränken. Der Transfer auf andere Fachdisziplinen ist nicht nur erwünscht, sondern wird in der Anlage des Orientierungsrahmens konkret berücksichtigt.

In einer ersten Version des Orientierungsrahmens wird die Idee der drei Bezugssysteme und der zugehörigen Wissensformen nach Weyland und Wittmann weitergeführt. Im Fokus der Arbeit standen seinerzeit zunächst beschreibbare Reflexionstätigkeiten, die innerhalb und zwischen den Bezugssystemen stattfinden können. Auch fand eine Konkretisierung der drei Bezugssysteme statt, indem für die Lehrerbildung relevante Komponenten in den Bezugssystemen konkret angeführt wurden (vgl. bspw. HOFFART 2015, HELMERICH & HOFFART 2018).

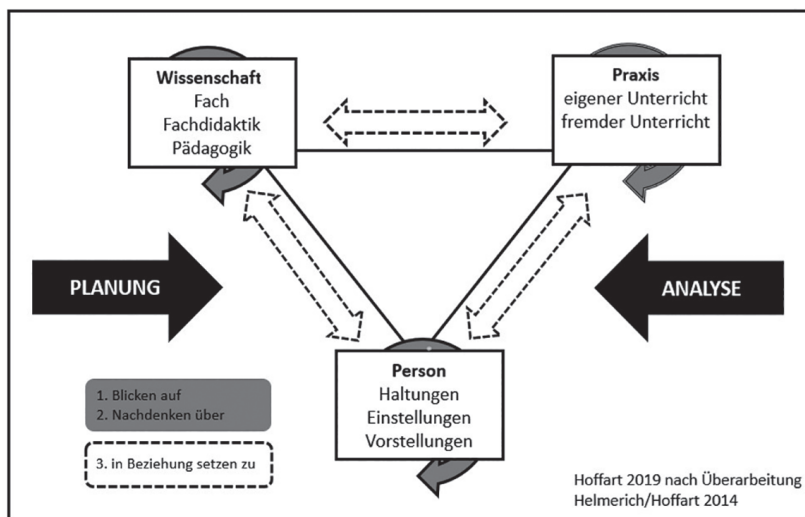


Abb. 1: Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung (HOFFART 2019)

Abbildung 1 zeigt die aktuell überarbeitete Version des Orientierungsrahmens zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung, in welcher die Idee der drei Bezugssysteme beibehalten wird.

Fokussiert man das Bezugssystem Wissenschaft, wird deutlich, dass hier für das Lernen und Lehren in einem Schulfach mehrere Wissenschaftsdisziplinen bedeutend sind. Für jedes der Fächer ist zunächst die jeweilige Fachwissenschaft relevant, welche die fachlichen Grundlagen für Unterrichtsinhalte bereitstellt. Unabdingbar ist die zugehörige Fachdidaktik, welche als gleichberechtigte Wissenschaftsdisziplin Konzepte, Modelle und Theorien für Umsetzungsoptionen in Lehr-Lern-Situationen bietet. Ebenso kommt der Wissenschaft der Pädagogik eine grundsätzliche Bedeutung zu, auch Bezüge zur (Entwicklungs-)Psychologie können hier bei individuellen Reflexionsprozessen hilfreich sein. Erst im Zusammenspiel aller Wissenschaftsdisziplinen lässt sich das Lernen und Lehren (in einem Fach) angemessen beleuchten. Im Bezugssystem Praxis ist zwischen eigenen und fremden Unterrichtssituationen zu unterscheiden. Die emotionale Involviertheit bei eigenen Praxissituationen ist deutlich erhöht, was für angestoßene Reflexionstätigkeiten durchaus konstruktiv genutzt werden kann. Mit Blick auf das Bezugssystem Person ist zu berücksichtigen, dass jedes Individuum eigene Haltungen, Einstellungen sowie Vorstellungen von und zu gewissen Dingen ausgebildet hat. Es ist nicht nur spannend, welche Einstellungen Studierende des Lehramts zu einem (Unterrichts-)Fach besitzen, es scheint sogar elementare Bedeutung für den eigenen Professionalisierungsprozess zu besitzen. Mit Bezug zur eigenen Arbeit mit Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik wurde dies in den Veranstaltungen im Bereich Grundschule deutlich: Das Fach Mathematik muss neben dem Fach Deutsch verpflichtend studiert werden. Aufgrund der Gespräche mit den Studierenden zeigt sich, dass eine freie Fächerwahl bei vielen anders verlaufen wäre. Die Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen zum Fach Mathematik sind bei dieser Studierendengruppe extrem heterogen, was scheinbar zu differierenden Bildern von Mathematikunterricht führt.

Der Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung beschreibt zudem drei Reflexionstätigkeiten, die mit Bezug zur dargelegten Begriffsdefinition die Bewusstheit des Reflektierens als mentalen Prozess betonen. Eine erste Tätigkeit ist das konkrete „Blicken auf“ eines der drei Bezugssysteme, womit ein Problem, eine Situation oder eine Erfahrung fokussiert und verortet werden kann. Das „Blicken auf“ impliziert also den Impuls, sich bewusst auf den Prozess des Reflektierens einzulassen. Aufgrund dieser Fokussierung kann dann ein „Nachdenken über“ angestoßen werden. Aktiv kann so einerseits rekonstruiert werden, aus welchem Grund genau dieses Bezugssystem, dieses Problem, diese Situation oder diese Erfahrung in das eigene Blickfeld gerückt sind. Andererseits lässt sich das „Nachdenken über“ durch einen äußeren Impuls anregen. Beide Varianten werden im Rahmen des Seminars, das bewusst in der MatheWerkstatt als Hochschullernwerkstatt der Didaktik der Mathematik an der Universität Siegen¹ stattfindet, berücksichtigt.

1 Siehe <https://www.uni-siegen.de/fb6/didaktik/mathewerkstatt/>

Während sich die beiden bisher beschriebenen Reflexionstätigkeiten „Blicken auf“ und „Nachdenken über“ auf ein einzelnes Bezugssystem beziehen können, werden mit der dritten Reflexionstätigkeit, dem „in Beziehung setzen zu“, bewusst Verbindungen zwischen den Bezugssystemen thematisiert. Hier können jeweils zwei, aber auch alle drei Bezugssysteme gleichzeitig berücksichtigt werden.

In der hier vorgestellten Überarbeitung des Orientierungsrahmens zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung werden zudem zwei zeitliche Dimensionen berücksichtigt: Aus der rückblickenden Perspektive einer Analyse kann mithilfe des Modells auf vergangene Probleme, Situationen und Erfahrungen rekurriert werden, um diese bewusst und strukturiert aufzuarbeiten. Hier können deutliche Bezüge zur Idee der reflection-on-action nach Donald Schön gezogen werden (vgl. SCHÖN 1983, S.267ff). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist jedoch ebenso ein vorwärts gerichtetes Reflektieren relevant. Mit dieser zeitlichen Dimension können mögliche Konsequenzen des eigenen Handelns durchdacht und abgeschätzt werden (vgl. ROTERS 2012, 112). Der Orientierungsrahmen kann auf diese Weise herangezogen werden, um aus einer Planungsperspektive Lehr-Lern-Situationen zu konzipieren und dabei die Bezugssysteme zu nutzen. Damit wird das von KILLION und TODMEN (1991) benannte reflection-for-action aufgegriffen: „Reflection then is a process that encompasses all time designations past, present and future simultaneously“ (KILLION & TODMEN 1991, 15). Der Einbezug der zeitlichen Dimensionen bietet mit den im Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung formulierten Perspektiven Konzeption und Planung neue Zugänge für die Initiierung reflexiver Impulse. Die damit verbundenen komplexen kognitiven Fähigkeiten, eigenes Wissen und Handeln zu reflektieren werden als relevant für die Entwicklung von Professionalität verstanden (vgl. ROTERS 2012, S. 144).

3 Das Seminarkonzept „MatheWerkstatt“

Das Seminar „MatheWerkstatt“ wurde erstmalig im Eröffnungsjahr der Hochschullernwerkstatt MatheWerkstatt im Sommersemester 2012 angeboten. Aufgrund der Evaluationen und Rückmeldungen konnte es seitdem kontinuierlich bis zu seiner hier vorgestellten Konzeption weiterentwickelt werden. An der grundsätzlichen Intention der Veranstaltung wird jedoch von Beginn an festgehalten: Auf der Grundlage eigener Praxiserfahrungen werden die teilnehmenden Studierenden kontinuierlich zur Reflexion angeleitet und aufgefordert. Damit wird der Forderung Abels entsprochen, Reflexion als eine Haltung bei den Studierenden zu kultivieren (vgl. ABELS 2011, 51-55). Hierfür ist es förderlich, wenn die Studierenden tatsächlich selbst Teil einer Praxis sind, um über mathematische Lehr- und Lernsituationen konstruktiv reflektieren zu können (vgl. ebd.).

Die MatheWerkstatt als Hochschullernwerkstatt fungiert im Seminarkonzept bewusst als Lernraum für die Studierenden selbst, da alle Seminarsitzungen als auch offene Treffen der Arbeitsgruppen dort stattfinden. Anhand der theoretischen Impulse aus den Seminarsitzungen sowie dem Angebot an handlungsorientierten Arbeits- und Veranschaulichungsmaterialien für den Mathematikunterricht sind die Studierenden motiviert, eigene Lehr-Lern-Situationen für den Projektvormittag in ihrer Arbeitsgruppe eigenverantwortlich zu konzipieren. Hierzu gehört eine lebendige offene Auseinandersetzung mit den Ideen und Vorstellungen der eigenen Arbeitsgruppe ebenso wie ein persönliches Ausprobieren neuer Aufgaben und Materialien. Gleichzeitig ist die MatheWerkstatt im weiteren Verlauf des Seminars aber auch Ort der Umsetzung für die eigenen Projektvormittage, wird also zum Lernraum für Schüler*innen. Hier handeln die Studierenden dann in der Lehrer*innenrolle, machen eigene Praxiserfahrungen und erleben die MatheWerkstatt als erweiterten Lernraum.

Fokussiert man auf die MatheWerkstatt als Hochschullernwerkstatt im Rahmen der hier dargestellten Veranstaltung als „Raum“, so werden zwei maßgebliche Funktionen deutlich: Einerseits bietet sie als realer Raum explizit Schutz und Orientierung, da Erarbeitung und Umsetzung der Projektvormittage in der bekannten und als einladend empfundenen MatheWerkstatt erfolgen. Andererseits ist sie ein ideeller Raum, der aufgrund der Atmosphäre und Ausstattung die Studierenden zum eigenen Probieren, Handeln und Lernen einlädt, also Entfaltung und Erweiterung initiiert.

Im Kern des 15 Wochen dauernden Seminars entwickeln Bachelorstudierende des Lehramts für Grundschule, sowie für Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule, in Kleingruppen mathematische Lernumgebungen, die mit Schulklassen der Sieger Region in der MatheWerkstatt umgesetzt werden. Roters plädiert dafür, dass „in der Lehrerbildung Reflexionsgelegenheiten bereitgestellt werden [müssen], die die Ausbildung von Expertise und Reflexion ermöglichen“ (ROTTERS 2012, 97). Die konzipierten und umgesetzten Lehr-Lern-Situationen werden im Seminar auf vielfältige Weise als solche Gelegenheiten genutzt: Einerseits machen alle Studierenden im Rahmen des Seminars eine intensive eigene Praxiserfahrung und erhalten andererseits durch den Austausch zusätzliche Einblicke in fremde Praxissituationen. Die Summe dieser Erfahrungen ermöglicht im Seminar vielfältige Reflexionsgelegenheiten, die im weiteren Verlauf des Artikels im Detail vorgestellt werden. Das Seminar ist in drei chronologische Phasen gegliedert (siehe Abbildung 2): In den ersten vier Semesterwochen finden gemeinsame Seminarsitzungen mit allen Teilnehmer*innen in der MatheWerkstatt statt. Hier wird in die Intention der Veranstaltung eingeführt, indem die Grundidee eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts ebenso erörtert wird wie die Bedeutung der Reflexion im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen. Auch den Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung lernen die Studierenden in dieser

Seminarphase kennen. Neben diesen inhaltlichen Aspekten werden organisatorische Fragen zur Gruppenbildung, den Schulklassen, den Themenwünschen der Schulen, Terminen etc. geklärt. Ebenso wird jeder Gruppe eine so genannte Tandemgruppe zugeordnet. An die gemeinsamen Einführungssitzungen schließt sich die siebenwöchige Projektphase an. In diesen Wochen arbeiten die Gruppen eigenverantwortlich und werden individuell durch die Seminarleitung betreut. An dem jeweils vereinbarten Termin gestaltet jede Gruppe ihre Lehr-Lern-Situation mit der Schulklasse in der MatheWerkstatt. Um vielfältige Reflexionsgelegenheiten der Erfahrungen mit der gesamten Seminargruppe zu ermöglichen, werden alle Projektvormittage vollständig videographiert. In den letzten vier Wochen der Veranstaltung werden die Erfahrungen und Erlebnisse in der MatheWerkstatt gemeinsam im Rahmen des Seminars bearbeitet.



Abb. 2: Übersicht des Seminars „MatheWerkstatt“

4 Reflektieren im Seminar „MatheWerkstatt“

Hinsichtlich des Reflektierens verfolgt das Seminar die Intention, die Studierenden kontinuierlich zu Reflexionsprozessen anzuregen und die Qualität von Reflexion zu erhöhen. Es geht keinesfalls um die Frage nach einer Messbarkeit von Reflexion oder einer Analyse von Reflexionsniveaus (vgl. hierzu bspw. BERND & HÄCKER 2017, 240-242).

Zwei zentrale Elemente zur Aktivierung von Reflexionsprozessen werden kontinuierlich über das Semester hinweg in das Seminar eingebunden: Das Reflexionstagebuch setzt sich aus sukzessive bereitgestellten *Reflexionsanlässen* auf der Lernplattform Moodle zusammen. Allen Reflexionsanlässen ist gemeinsam, dass sie an die jeweils angesprochenen Themen oder direkte Erfahrungen im Seminar andocken. Diese Anlässe werden von den Studierenden zuhause in schriftlicher Form bearbeitet, wobei die Verantwortung für Ausgestaltung sowie Umfang bei den Studierenden liegt. Am Ende des Semesters wird das vollständige Reflexionstagebuch bei der Seminarleitung eingereicht und gesichtet. Die Anzahl der Reflexionsanlässe lässt sich je nach ausgewiesenem Workload der Veranstaltung variieren. Vorgestellt werden in diesem Artikel die fünf aktuell eingesetzten Reflexionsanlässe (siehe Abbildung 2). Alle Reflexionsanlässe sind verpflichtend zu bearbeiten, wobei sie jedem Studierenden bewusst Möglichkeiten für eine individuelle Schwerpunktsetzung bieten.

Die *Reflexionsimpulse* hingegen werden explizit in den einzelnen Seminarsitzungen verankert und gemeinsam bearbeitet, können so auch direkt besprochen und diskutiert werden. In Abbildung 2 ist die Bereitstellung der Reflexionsanlässe und Reflexionsimpulse in Bezug zu den jeweiligen Seminarsitzungen abgebildet.

Die Seminarphase 1 (Einführung) startet in der ersten Seminarsitzung mit der nicht einfach zu beantwortenden Frage nach einem guten Mathematikunterricht. Dazu nutzt Reflexionsimpuls A die so genannte Kopfstandmethode: In Einzelarbeit werden zunächst Merkmale eines schlechten Mathematikunterrichts aufgestellt. Diese werden in einer Kleingruppenphase diskutiert und ins Positive verkehrt. Abschließend wird im Plenum eine Mindmap gestaltet, in welcher die erarbeiteten Merkmale eines guten Mathematikunterrichts gesammelt und strukturiert werden. In jeder Seminarkohorte ist das Bedürfnis nach weiterem Austausch vorhanden, was unter anderem auf die persönlichen Erfahrungen des eigenen erlebten Mathematikunterrichts zurückzuführen ist. Hier startet mit Reflexionsanlass 1 (Was ist guter Mathematikunterricht?) die Arbeit im Reflexionstagebuch, indem dazu angeregt wird, Charakteristika des eigenen erlebten Mathematikunterrichts zu formulieren und weiter über die persönliche Bedeutung der eigenen Erfahrungen für die Einstiegsaufgabe im Seminar nachzudenken. Damit wird konkret das Bezugssystem der Person angesprochen. Der für die eigene Professionalisierung notwendige Perspektivenwechsel von der früheren Schüler*innenrolle hin zur Lehrer*innenrolle wird mit diesem Impuls in das Bewusstsein der Studierenden gerückt.

Die Rolle der Lehrperson steht in der anschließenden Seminarsitzung im Fokus. Gemeinsam wird anhand zweier Unterrichtsvideos besprochen, welche Auswirkungen unterschiedliches Lehrer*innenhandeln auf Unterrichtsverläufe sowie Lernprozesse haben kann. Reflexionsanlass 2 (Die Lehrerrolle) fordert weiterführend dazu auf, beide Verhaltensweisen der Lehrperson im Reflexionstagebuch vertiefend zu charakterisieren.

Die dritte Seminarsitzung befasst sich mit der mathematikdidaktischen Idee einer Lernumgebung sowie einer Vorstellung des Orientierungsrahmens zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung. Aufgrund der thematischen Dichte erfolgt keine Bearbeitung neuer Reflexionsimpulse oder -anlässe.

Zum Abschluss der Einführungsphase starten die Gruppen mit der konkreten Planung ihrer mathematischen Lernumgebungen. Hier hält sie Reflexionsimpuls B dazu an, die Themen der vergangenen Wochen mit Blick auf die eigenen Planungen zu diskutieren. Nach den Aushandlungsprozessen innerhalb der Gruppen wird in einer schriftlichen Gruppenvereinbarung festgehalten, welche Aspekte für die Konzeption der eigenen Lernumgebung besonders berücksichtigt werden sollen.

Während der zweiten Seminarphase (Projektphase) werden an zwei Zeitpunkten konkrete Anregungen zur Reflexion gesetzt. Eine Woche vor dem eigenen Projektvormittag stellt jede Gruppe einen Steckbrief der Lehr-Lern-Situation inklusive der entwickelten Arbeitsmaterialien in einen geschützten Bereich der Lernplattform Moodle ein. Im Rahmen eines Forums kommentiert die Tandemgruppe Steckbrief sowie Materialien, häufig werden auch weiterführende Fragen formuliert. Reflexionsimpuls C fokussiert somit die zeitliche Perspektive des reflection-for-action, also der Planung, und berücksichtigt zudem innerhalb des Bezugssystems der Praxis eigene wie auch fremde Lehr-Lern-Situationen.

Jeweils am Tag der Umsetzung erhält jede Gruppe Zugriff auf den dritten Anlass für das Reflexionstagebuch (Nach dem Projektvormittag). Alle persönlich relevanten Erfahrungen, Stichworte, Gedanken und Fragen werden hier festgehalten, wobei die Notizen mit Bezug zum Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung direkt strukturiert werden können.

In der dritten Seminarphase (Zusammenschau) wird in gemeinsamen Seminarsitzungen gearbeitet. Einen konstruktiven Einstieg ermöglicht Reflexionsimpuls D, die sogenannte gruppeninterne Videoreflexion. Hier arbeitet jede Gruppe anhand von Videoaufnahmen und mit Unterstützung eines Impulsbogens jeweils die Einstiegs- und Abschlussphase des eigenen Projektvormittags auf. Es findet ein reflection-on-action statt, bei dem der Einsatz des Videomaterials sämtliche Bezugssysteme wie auch Reflexionstätigkeiten einbezieht. Auch wird in dieser Sitzung die in der Einführungsphase fixierte Gruppenvereinbarung einbezogen, um mögliche Differenzen zwischen Konzeption und Umsetzung thematisieren zu können.

Zudem steht für die weitere Arbeit im Reflexionstagebuch für jede*n Studierende*n mindestens eine Videosequenz von der eigenen Arbeit mit den Kindern bereit. Reflexionsanlass 4 zur individuellen Videoreflexion fokussiert bewusst das Bezugssystem der Wissenschaft. Es wird dazu angehalten, die eigene Praxissituation hinsichtlich der Mathematik, mathematikdidaktischer Umsetzungen und pädagogischer Aspekte differenziert zu analysieren. In der sich anschließenden

Seminarsitzung finden sich die jeweiligen Tandemgruppen zusammen, um die Einstiegs- und Abschlussphasen beider Vormittage gemeinsam zu reflektieren. Im Bezugssystem der Praxis wird hier bewusst eine Kombination eigener wie auch fremder Unterrichtssituationen einbezogen.

Aus der Arbeit der ersten beiden Sitzungen ergeben sich Themenschwerpunkte (bspw. Differenzierung, Sprache im Mathematikunterricht), an denen dann gruppenübergreifend weitergearbeitet wird. Im Seminar regt Reflexionsanlass E dazu an, Fragen zu dem jeweils gewählten Themenschwerpunkt zu sammeln, diesen im Orientierungsrahmen zu verorten und in der Gruppe über mögliche Antworten zu diskutieren. Die aufbereiteten Ergebnisse werden im Plenum präsentiert.

Die letzte Sitzung des Seminars schließt mit der im Einstieg gestellten Frage nach gutem Mathematikunterricht. Jede Projektgruppe erhält die zu Beginn des Semesters gemeinsam aufgestellten Merkmale auf einzelnen Kärtchen, ohne die explizite Information zur Herkunft der Merkmale zu erhalten. Der zugehörige Reflexionsanlass F fordert jede Gruppe auf, eine Übersicht mit Merkmalen eines guten Mathematikunterrichts zu erstellen. Hier müssen natürlich nicht alle Karten verwendet werden, auch können neue Merkmale ergänzt werden. Die entstandenen Mindmaps unterscheiden sich im Vergleich der Gruppen deutlich in Struktur wie auch inhaltlichen Merkmalen. Wird dann eröffnet, dass mit der Aufgabe das Seminarergebnis der ersten Sitzung überarbeitet wurde, sind die Studierenden überrascht und ein gehaltvoller Austausch im Plenum ist so initiiert.

Ein letzter Anlass für das Reflexionstagebuch (Zusammenschau) fordert abschließend dazu auf, die Erfahrungen der Veranstaltung zusammen zu fassen. In einem an sich selbst gerichteten Brief formuliert jede*r Studierende die persönlich wichtigsten Aspekte aus der Veranstaltung. Ebenfalls kann sich zu den Erfahrungen und dem eigenen Nutzen des Orientierungsrahmens frei geäußert werden.

5 Zusammenschau: So kann Reflexion gelingen

Auf Grundlage der Erfahrungen im Seminar MatheWerkstatt, einer Auswertung der offiziellen Veranstaltungsevaluationen sowie Analysen der Reflexionstagebücher können Rückschlüsse gezogen werden, welche Bedingungen im Seminar ein Reflektieren bei den Studierenden grundlegend begünstigt und unterstützt haben.

- Grundsätzlich zeigt sich, dass die MatheWerkstatt als Hochschullernwerkstatt aufgrund der in Abschnitt 3 beschriebenen synchronen Funktionen als „Schutzraum“ sowie als „Gestaltungsraum“ maßgeblich zu der Entwicklung einer positiven Reflexionskultur im Verlauf des Semesters beigetragen hat. Der Transfer auf andere Lehrbereiche sowie eine Vertiefung der Reflexionskultur im Masterstudium – zum Beispiel im Rahmen von Veranstaltungen zum Praxissemester – ist ausdrücklich zu empfehlen.

- Das Seminar MatheWerkstatt ermöglicht Studierenden eine angemessene Gelegenheit für eigene Praxissituationen in einem geschützten Umfeld. Daran geknüpft ist die obligatorische Videographie der Projektvormittage. Der Einsatz der Aufnahmen im Rahmen der vorgestellten Reflexionsanlässe und -impulse, also zur Reflexion eigener als auch fremder Praxissituationen, regt die Studierenden nachweislich zu verschiedenen Reflexionstätigkeiten an. Darauf wird in den Reflexionstagebüchern immer wieder eingegangen, was anhand des folgenden Beispiels illustriert wird: „Mithilfe des Videomaterials konnte man die Situation aus einem anderen Blickwinkel betrachten und mit etwas Abstand zum Geschehen möglichst objektiv reflektieren. Die Videos ermöglichten uns besonders das eigene Handeln mit einem äußeren Blick zu sehen.“ (REFLEXIONSTAGEBUCH 7, Wintersemester 2019/20, 16)²
- Ebenso bestätigt sich, dass Reflexion als bewusster mentaler Prozess anhand „kleiner Denkanstöße“ sensibel initiiert werden kann. Hier beurteilen die Studierenden den Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung als sinnvolle Rahmung. Das Modell konkretisiert eine mögliche Ausgestaltung von Reflexion und wird von den Studierenden als „Wegweiser“ zum Reflektieren bezeichnet. Gleichzeitig bietet der Orientierungsrahmen den nötigen Freiraum für eine individuelle Nutzung.
- Grundsätzlich wird in der Arbeit mit den Studierenden über ein Semester hinweg deutlich, dass angemessene Reflexion keinesfalls anhand eines einmaligen Impulses erfolgen kann. Anhand der Reflexionstagebücher kann identifiziert werden, dass eine transparente Kommunikation über das Verständnis von Reflexion in Kombination mit der Praxiserfahrung und den kontinuierlichen Reflexionsanlässen bzw. -impulsen den Mehrwert von Reflexion für den persönlichen Professionalisierungsprozess verdeutlicht: „Mir ist es besonders wichtig, nochmal zu erwähnen, dass ich den Reflexionsteil des Seminars sehr gut eingebunden fand. Abgesehen davon, dass der Praxisanteil und die wichtigen Erfahrungen, die ich damit sammeln konnte, sehr hilfreich waren, haben erst die Reflexionen dafür gesorgt, den Wert der Erfahrungen zu erkennen und mir auch Ziele für meine weitere Lern- und Lehrlaufbahn zu setzen, die ich vor diesem Seminar gar nicht erkannt hatte.“ (REFLEXIONSTAGEBUCH 5, Sommersemester 2019, 9)

2 Ausführliche Informationen zur Nutzung der Videos sind zu finden in: Hoffart, Eva (2020): Der Einsatz digitaler Videotechnik in der Lehrer*innenbildung – Drei Lernsettings für eine theoriebasierte Videoreflexion. in: Dilling, Frederik & Pielsticker, Felicitas (Hrsg.): Mathematische Lehr-Lernprozesse im Kontext digitaler Medien – Empirische Zugänge und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Spektrum, 205-225

Literatur

- ABELS, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BERNDT, Constanze & HÄCKER, Thomas (2017): Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: BERNDT, Constanze; HÄCKER, Thomas & LEONARD, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240-252.
- DEWEY, John (1910/1997): *How we Think*. New York: Dover.
- HÄCKER, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BERNDT, Constanze; HÄCKER, Thomas & LEONARD, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- HELMERICH, Markus A. & HOFFART, Eva (2014): Der Einsatz von Videos zur Aktivierung der Reflexion in der Lehrerbildung. Ein Praxisbericht aus der Mathematikdidaktik. In: ROTH, Jürgen & AMES, Judith (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2014. Münster: WTM-Verlag. 515-518.
- HELMERICH, Markus A. & HOFFART, Eva (2018): Reflektieren als aktivierendes Element in der Mathematiklehrerbildung. In: MÖLLER, Regina & VOGEL, Rose (Hrsg.): Innovative Konzepte für die Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik, Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Spektrum, 219-234.
- HOFFART, Eva (2019): Orientierungsrahmen zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung – überarbeitete Version, Veranstaltungsunterlagen zur Fachdidaktischen Ergänzung MatheWerkstatt, Wintersemester 2019/20, Universität Siegen.
- HOFFART, Eva (2015): Aus einem anderen Blickwinkel – Lehramtsstudierende reflektieren im Seminar „MatheWerkstatt“. In: KOMPETENZZENTRUM DER UNIVERSITÄT SIEGEN (Hrsg.): Die Idee dahinter... Aspekte zur Gestaltung lernreicher Lehre, Siegen: UniPrint, 47-62.
- KILLION, Joellen & TODNEM, Guy (1991): A process of personal theory building. *Educational Leadership*, H. 48(6), 14-17.
- LEONARD, Tobias & ABELS, Simone (2017): Der „reflective practioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BERNDT, Constanze; HÄCKER, Thomas & LEONARD, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46-55.
- ROTHERS, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- SCHÖN, Donald (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- WEYLAND, Ulrike & WITTMANN, Eveline (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel & WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Barbara Budrich, 49-60.

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“

Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten

Zusammenfassung

*Im Beitrag werden kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten als ein Raum für biografische Selbstreflexionen und entsprechendes Lernen im Rahmen der Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen fokussiert. Die theoretische Hintergrundfolie bilden der biografische Ansatz für den Kontext der Erwachsenenbildung nach ALHEIT (1995) sowie die Überlegungen von DAUSIEN (2011) zu didaktischen Konfigurationen für ein biografisches Lernen in institutionalisierten Bildungssettings. Exemplarisch diskutierte Lehr-Lernarrangements aus der Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer illustrieren die Adressierung einer Verknüpfung zwischen biografischen Erfahrungen von Lernenden und inhaltlichen Lerngegenständen im Studium. Anschließend werden die damit verbundenen Potentiale für den Qualifizierungsprozess in kindheitspädagogischen Studiengängen resümiert und dabei auch die hochschuldidaktischen Spannungsfelder abgeleitet.*

1 Einleitung

Die Implementierung von Hochschullernwerkstätten im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen ist als hochschuldidaktische Komponente in einem noch relativ jungen, jedoch vielschichtigen und äußerst dynamischen Entwicklungsprozess von entsprechenden akademischen Qualifizierungsangeboten anzusehen. Den Kern der damit verbundenen Professionalisierungsbestrebungen bildet die Auseinandersetzung mit Konfigurationen und Erwerbsprozessen von professionellem Wissen und Können von (angehenden) Fachkräften für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen, insbesondere in Kindertageseinrichtungen. Hierbei wird der Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexivität eine Schlüsselrolle beigemessen, insofern die Wirksamkeit der biografischen Dimension auf das pädagogische Handeln als sehr hoch und daher das Verstehen der subjektiven

Wahrnehmungs- und Deutungsmuster als eminent eingeschätzt wird (vgl. NENTWIG-GESEMANN et al. 2011). Folglich stellt sich die Frage nach Konzeption und Implementierung von didaktisch-methodischen Settings, durch welche im Rahmen der Bildung eines professionellen Selbstverständnisses eine Rekonstruktion individueller biografischer Erfahrungen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Verknüpfungsmuster sowie einflussnehmender Faktoren ermöglicht werden kann. In Verbindung mit systematisch angelegten reflexions- und verstehensorientierten Zugängen zu individuellen biographischen Wissensbeständen verspricht die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ein dynamisches Zusammenspiel zwischen den subjektiven Erfahrungswelten von Lernenden einerseits und inhaltlichen Gegenständen andererseits. Die diesen Prozess begleitende analytische Arbeit kann so dann in eine fruchtbare Basis für eine Reflexion pädagogischer Handlungsprinzipien und -logiken überführt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird bezugnehmend auf die Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt (FrühWerk) an der Hochschule Emden/Leer die didaktisch-methodische Adressierung einer biografischen Selbstreflexivität im Kontext von kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten theoretisch gerahmt und entlang von ausgewählten Beispielen analysierend beleuchtet.

2 Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer

An der Hochschule Emden/Leer wurde im Jahr 2004 eines der bundesweit ersten Studienangebote im Bereich der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit eingerichtet. In den ersten Jahren bildeten Erzieher*innen und Heilerziehungspfleger*innen die zentrale Zielgruppe. Nach einer Neukonzipierung des Angebotes startete im Wintersemester 2016/17 erstmalig der grundständige Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Mit dieser tiefgreifenden Veränderung ging die Zielsetzung und auch das Erfordernis einher, den Studierenden spezifische Formen einer handlungsorientierten und zugleich hochschuldidaktisch abgesicherten Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Didaktik zu ermöglichen (vgl. JUNG & WALDSCHMIDT i.V.). Den Kern der entsprechenden konzeptionellen und strukturellen Maßnahmen stellte die durch das Land Niedersachsen geförderte und nach einer halbjährigen Planungsphase Anfang 2016 eingerichtete Frühpädagogische Werkstatt (FrühWerk) dar. Ein wichtiger Nebeneffekt der strukturellen Einbettung in ein aus fünf Teilprojekten bestehendes Vorhaben der Hochschule Emden/Leer war die Herstellung einer stärkeren Präsenz des FrühWerks in der Hochschule sowie die Konstituierung eines höheren Bewusstseins für die kindheitspädagogische Qualifizierung vor Ort.

Das FrühWerk ist inzwischen konzeptionell und organisatorisch mit dem Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik eng verflochten. Den Gegenstand der Arbeit



in diesem Raum und Rahmen bilden die Konfigurationen der kindlichen Auseinandersetzungen mit der dinglichen und sozialen Umwelt sowie die Beschaffenheit einer impulsgebenden Umgebung und der pädagogischen Interaktionen mit Kindern. Diese Prämisse

spiegelt sich im Materialkonzept wider, indem die Ausstattung des FrühWerks keiner alleinig fachdidaktischen oder bildungsbereichsbezogenen Ausrichtung folgt, sondern vielmehr eine breite kindheitspädagogische Perspektive abbildet (vgl. ebd.). Die in diesem Raum realisierten formellen und informellen Lehr-Lernarrangements sollen durch handlungsorientiertes, selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten einerseits eine differenzierte Aufmerksamkeit und systematisch fragende Herangehensweise an die Lern- und Bildungsprozesse in der Kindheit stärken und andererseits eine Analyse und reflexive Betrachtung auch eigener Erfahrungs-, Deutungs- und Handlungsmuster anregen. Daher ist mit dem räumlichen und konzeptionellen Setting des FrühWerks die Intention verbunden, den Studierenden eine konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung anzubieten, in welcher subjektive, biographisch geprägte Deutungsweisen sowie individuelle Lernwege in kollaborative Arbeits- und Reflexionsräume eingebettet werden (vgl. JUNG; KAISER & WALDSCHMIDT 2019).

In Folge dessen ist das FrühWerk ein äußerst dynamischer Ort, wobei die damit verbundene Lebendigkeit auf der konzeptionellen, materiellen und auch interaktionellen Ebene spürbar ist und zugleich Spuren hinterlässt. Studierende der Kindheitspädagogik arbeiten hier im Verlauf ihres dreijährigen Studiums sowohl im Rahmen von verschiedenen Seminaren als auch in den freien Öffnungszeiten. Sie sind dabei „Mitgestalter*innen“, die durch ihre Ideen und Vorschläge eine Erweiterung des konzeptionellen Horizontes des FrühWerks initiieren und erwirken. Auf diese Weise entstehen neue Formate und Denkräume, wie bspw. Film- und Gesprächsabende oder Erweiterungen des didaktischen Materials. Die Dokumentationen von individuellen und kollektiven Arbeitsprozessen lassen das Antlitz des FrühWerks immer wieder im neuen Licht erscheinen und erlauben durch die ausgelagerten Ausstellungsräume auch Außenstehenden Einblicke in diese Prozesse. Studierende machen den Raum aber auch zu einer Begegnungsstätte, indem sie ihre Gruppentreffen, mitunter auch studiengangsinterne Feiern,

durchführen. Insgesamt betrachtet ist das FrühWerk nicht einfach ein Ort eines didaktischen Geschehens, sondern vielmehr ein Beitrag zu einer konstruktivistisch hergestellten und identitätsstiftenden Hochschulkultur.

3 Biografie und Reflexivität im Kontext von akademischer Qualifizierung für das kindheitspädagogische Feld

Die Konzeptualisierung und Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge waren und sind einerseits eng mit Kompetenzorientierung, andererseits mit Erwartung einer Qualitätsentwicklung und -steigerung in Institutionen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung verknüpft. Daraus resultierende Ansprüche werden im Zuge von Qualifizierungsprozessen (angehender) Kindheitspädagog*innen in unterschiedlichen Kompetenzmodellen vor dem Hintergrund der aus spezifischen Bedingungen kindheitspädagogischer Handlungsfelder abgeleiteten Herausforderungen und Kompetenzen zur Diskussion gestellt.

Das Allgemeine Kompetenzmodell für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte von FRÖHLICH-GILDHOFF et al. (2011) unterscheidet grundlegend die Ebenen von Disposition und Performanz: Performanz als Ebene, auf welcher der tatsächlich realisierte Handlungsvollzug liegt und Disposition als Ebene, die sich aus „fachlich-theoretischen Wissensbeständen, dem habituellen und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie den Handlungspotenzialen in Form von prozeduralem, methodischem Wissen einerseits und sozialen Fähigkeiten andererseits“ zusammensetzt (NENTWIG-GESEMANN & FRÖHLICH-GILDHOFF 2015, 50). NENTWIG-GESEMANN (2007) hebt eine forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von Kindheitspädagog*innen hervor. Das bedeutet neben einem fragenden, forschenden Blick und der Erfassung von Wirklichkeit als perspektivische Konstruktion eben auch, „das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (ebd., 20).

Ferner, ausgehend von dem Anspruch zum Aus- und Aufbau der Schlüsselkompetenz einer forschenden Haltung im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung, zeigt sich der damit verbundene Anspruch biografischer Betrachtungen und biographischer Selbstreflexionen als Schlüsselement pädagogischen Handelns. Die Verbindung von biographischer Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung ergibt sich theoretisch und didaktisch-methodisch als Aufgabe hochschulischer Qualifizierung (vgl. u. a. KAISER; BLOCH & NEUSS 2015, 90; NEUSS & ZEISS 2013; FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011; KRATZMANN 2016). Dies setzt die Entwicklung

von Lehr-Lernformaten voraus, die es den Studierenden ermöglichen, bereits gemachte Erfahrungen mit neuen zu vergleichen und zu systematisieren. Es verlangt also einen hochschuldidaktischen Modus, in dem ein Nachdenken über die lebensgeschichtlich gewonnenen Überzeugungen und Deutungen genauso wie die bewusste Reflexion von implizitem Erfahrungswissen stattfinden kann. NEUSS (2014, 24) sieht insbesondere „biografisches Wissen und berufsbiografische Reflexion“ als vornehmliche Anforderungen professionellen Wissens und Handelns der Kindheitspädagogik und unterstreicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Kontext des professionellen Handelns von Pädagog*innen, da diese „ihr eigenes Werkzeug“ seien (vgl. NEUSS 2014, 24). Es ist insofern notwendig, über die lebensgeschichtlich gewonnenen Überzeugungen und Deutungen sowie über das eigene „So-geworden-Sein“ nachzudenken, da nur so ein unreflektierter Rückgriff auf Handlungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster vermieden (vgl. BLOCH, KAISER & NEUSS 2016, 87) und eine fall- und situationssensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits und Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits hergestellt werden kann. Ziel biographischer Selbstreflexivität ist es, die Dynamik des Lernens in Selbst- und Weltbezügen zu erkennen und ihnen reflexiv zu begegnen (vgl. NEUSS & ZEISS 2013, 24), um das eigene pädagogische Handeln hinsichtlich potenzieller Handlungsmöglichkeiten (Disposition) und tatsächlicher Handlung (Performanz) befragen zu können. Dies macht eine doppelte Aufmerksamkeit notwendig: zum einen auf die Welt und die Ereignisse, die dort geschehen und zum anderen auf das Selbst und die Wirkung der Ereignisse auf das Individuum, was sie hervorrufen oder bereits hervorgerufen haben. Damit sind Weltwahrnehmungen immer eingebettet in die Wahrnehmung eines Zustandes und in die Körper- und Selbstwahrnehmung. Die pädagogische Arbeit mit Kindern braucht diese Form der „doppelten Aufmerksamkeit: für das, was Kinder in der Welt tun – und für das, was dieses Tun [...] hervorruft. Sich mit besonders jungen Kindern zu beschäftigen, mit ihnen Fragen nachzugehen und die eigene Selbstwahrnehmung einzusetzen, um etwas über die Befindlichkeit der Kinder zu erschließen, gehört deshalb zur Professionalität von Menschen, die sich mit jungen Kindern beschäftigen“ (SCHÄFER & KAISER 2019, 5).

4 Biografische Selbstreflexion: Theoretischer Rahmen

Es ist also weitgehender Konsens und beinahe eine Trivialität zu betonen, dass eine Berücksichtigung und auch Inblicknahme von Biographien der Lernenden auch im Rahmen einer kindheitspädagogischen Qualifizierung eine gewichtige Stellung einnehmen sollte.

In Anknüpfung an die Arbeiten von ALHEIT (1990, 2002, 2003) wird im vorliegenden Beitrag von einer unauflöslichen und komplexen Beziehung sowie einem Wechselwirkungsgefüge zwischen Biographien von Individuen und ihrer jeweils aktuellen Erfahrungs- und Lernprozesse ausgegangen. Biographie ist dabei zunächst als „die besondere Lebensgeschichte einer Person“ (ALHEIT 2002, 223) und die damit verbundene individuelle Konstruktionsleistung des Subjekts zu verstehen. ALHEIT (1990) hebt jedoch eine simultane Verwobenheit des Biographischen mit dem Sozialen bzw. Gesellschaftlichen hervor und verweist auf die Wirkmacht gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen hinsichtlich der Reichweite und Beschaffenheit von biographischen Erfahrungen. Unsere Geschichte ist also immer eine einmalige Aufschichtung von Erfahrungen als soziale Individuen in einem bestimmten zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext sowie sozialem Raum mit spezifischen Merkmalen.

Vor diesem Hintergrund wird in ihrem Verlauf entlang von subjektiven Erfahrungen sukzessiv biographisches Wissen generiert, synthetisiert und moduliert (vgl. ALHEIT 1990). Die bereits geordneten biographischen Wissensstrukturen – bestehend aus expliziten, aber auch impliziten Wissensbeständen – bilden gleichsam eine Hintergrundfolie für neue Erfahrungen. Das neue Wissen wird jedoch nicht in einem schlichten Vorgang in den bestehenden Strukturen abgelagert. Vielmehr findet ein Kohärenzabgleich mit den bereits akkumulierten Wissensbeständen statt. Der komplexe Prozess der Integration des Neuen führt ggf. dabei zu einer Neudeutung und Modifizierung im „bestehende[n] Gebäude biographisch akkumulierten Wissens“ (ALHEIT 2003, 16). Insofern bleibt „die Struktur unseres biographischen Wissens von der Gegenwartsperspektive abhängig“ (ebd. 1990, 17). Hierin zeigt sich aber insbesondere, dass das Subjekt während der jeweils aktuellen Lernprozesse stets an das Biographische anknüpft, auf dieses gar unabdingbar angewiesen ist und das Lernen somit immer ein biographisches Lernen ist. Die entsprechende Konstruktionsleistung bzw. die Fähigkeit von Subjekten, „ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen“ (DAUSIEN & ALHEIT 2005, 29) bezeichnet ALHEIT (1993) als „Biographizität“. Entscheidend ist dabei, dass die Biographizität sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen des subjektiven Erfahrungs- und Wissensgebäudes einschließt und damit Selbst- und Weltsicht miteinander verknüpft.

Eine (biographische) Selbstreflexivität ist im Rahmen dieses Konzeptes folglich mit dem Bezug auf das Soziale bzw. die jeweilige Lebenswelt verbunden. Dabei geht die reflexive Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte mit den einzigartig aufgeschichteten Erfahrungen stets mit einer Deutung und Reflexion der sie rahmenden und ordnungsgebenden sozialen und gesellschaftlichen Kontexte einher. Biographizität ist indes in zweifacher Weise als Ressource zu betrachten: zum einen als Selbstentfaltungspotenzial bzw. mit den reflexiven Momenten als Selbstbildung und zum anderen als Quelle gesellschaftlichen Wissens (vgl. ALHEIT

1995). Ihr volles Potenzial entwickelt Biographizität nach ALHEIT (2003, 16) jedoch nur dann, wenn sich die „selbstreflexiven Aktivitäten gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken“ und Subjekte ihre Lebenskontexte „immer wieder neu auslegen können“ und „ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“.

In einer didaktischen Berücksichtigung und systematischen Erschließung dieser Aspekte in Bildungseinrichtungen bzw. institutionalisierten Bildungsangeboten sehen DAUSIEN & ALHEIT (2005) mehrdimensionale Perspektiven. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit Ermöglichungsräumen für biographisches Lernen eine Stärkung der Rolle und Verantwortung von Lernenden für ihre eigenen Bildungsprozesse einhergeht. Zwar sind solche Bildungsarrangements aufgrund des Eigensinns und der ihnen innewohnenden Dynamik weniger planbar, aber „sich die eigene individuelle und kollektive Geschichte kritisch anzueignen“, bedeutet zugleich in besonderer Weise, „neue Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten zu gewinnen“ (ebd., 31).

DAUSIEN (2011) konzipiert drei dimensionale Rahmungen, die in unterschiedlicher Weise Erfahrungen von Lernenden zum Gegenstand machen und ein biographisches Lernen in institutionalisierten Settings ermöglichen sollen. Grundsätzlich geht sie davon aus, dass das jeweilige Erfahrungswissen der Teilnehmer*innen den Weg zu ihren aktuellen Aneignungsprozessen sowohl in positiver Weise beeinflussen als auch erschweren kann. Demokratische und konstruktivistisch gestaltete Lernsituationen haben dieses stets zu berücksichtigen, indem die *Biographien der Lernenden als Hintergrundfolie* mitzudenken sind. Das bedeutet zunächst eine grundsätzliche Offenheit für die etwaigen biografischen Verknüpfungen von Lernenden sowie die Bereitschaft für entsprechende Anknüpfungen im Rahmen von Reflexionen. Eine solche Offenheit lässt sich nicht unbedingt methodisch ausbuchstabieren, vielmehr geht es um eine anerkennende „*Haltung* gegenüber den Lernenden“ als „ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte“ (ebd., 116, Herv. i. O.). Damit wird in didaktischer Hinsicht ein affirmativer Blick für biographisches Lernen jenseits normativer Erwartungen sowie für die Relevanz von dialogisch konfigurierten Lernsettings geschärft.

In Anlehnung an das jeweilige inhaltliche Feld können aber auch die Biographien und biographischen Erfahrungen von Lernenden an sich zu einem expliziten *Lernfeld* gemacht werden (ebd., 117-118). Diese didaktische Herangehensweise intendiert u. a. eine Deutung, Reflexion und Vertiefung eigener Zugänge zu den inhaltlichen Gegenständen. Sie setzt aber auch Potenziale frei, wenn es um ein „am gesellschaftlichen Wissensstand orientiertes Verständnis für die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen die eigene Biographie verankert ist, sowie um eine reflektierte Positionierung“ geht (ebd., 118). Und nicht zuletzt können nach DAUSIEN (ebd., 118-120) Biographien in einer umfassenden und differenzierten Form zum *Lerngegenstand* werden. Solche anspruchsvollen, institutionell gerahmten Settings eröffnen u. a. den Weg für eine Auseinandersetzung

mit der eigenen Lebensgeschichte, häufig mit dem Blick auf die hier wirksamen „asymmetrische[n] Machtverhältnisse“ (ebd., 119). So wäre die Arbeit mit Biographien bei Gruppen mit stigmatisierenden Erfahrungen, wie bspw. bei Arbeitslosigkeit, mit einem emanzipatorischen Anspruch verbunden.

4 Hochschullernwerkstätten als Ermöglichungsräume für biographische Selbstreflexion

Wir gehen zunächst davon aus, dass die Erfahrungs- und Sinnwelten der Studierenden einen Gegenhorizont bilden, dessen Konfiguration schon auf die Bereitschaft einwirkt, sich auf die Arbeit in einer Hochschullernwerkstatt einzulassen. Bereits das Vorhandensein und die Gestalt eines entsprechenden Raumes in einer Hochschule kann das eigene biographische Wissen über Bildungseinrichtungen irritieren und sich evtl. als kaum anschlussfähig an das subjektive Bild eines Ortes formalisierten Lernens erweisen. Sowohl in offenen Arbeitszusammenhängen als auch in organisierten Lehr-Lern-Formaten zeigt sich sodann, dass die Materialität einer Hochschullernwerkstatt unweigerlich und nicht intendiert das Biographische sichtbar werden lassen kann. Diese Momente, die in einer nicht beabsichtigten Weise hervorgerufen werden, können situativ durch eine „biographische Kommunikation“ (DAUSIEN & ALHEIT 2005, 33) dennoch methodisch gerahmt und Biographien somit als *Hintergrundfolie* für eine Reflexion fruchtbar gemacht werden.

Entsprechende Prozesseigenschaften werden im FrühWerk gezielt und systematisch für biographische Reflexionen erschlossen, indem biographisches Wissen von Lernenden sequentiell, bezogen auf ein Seminarthema zum expliziten *Lernfeld*, definiert wird. Die inhaltliche Rahmung für die entsprechende Auswahl und methodische Konzipierung geben die konzeptionellen Merkmale des FrühWerks und die Schwerpunkte der daran angeschlossenen Lehrveranstaltungen, wobei drei große thematische Felder den zentralen Gegenstandshorizont bilden: Kindheit, Lernen und Bildung. In einer ausdifferenzierten Form werden sodann biographische Erfahrungen von Lernenden adressiert, wodurch „die Einzelnen einen ‚biographisch vertieften‘ Zugang zum Thema aufbauen und an relevanten ‚Lernproblemen‘ einen ‚expansiven‘ Lernprozess entwickeln“ können. Zugleich wird der Gegenstand „durch das Wissen, die Fragen und Perspektiven der Lernenden angereichert und kontextualisiert“ (DAUSIEN 2011, 117). Im Folgenden werden entlang einer ersten Systematisierung Beispiele für bereits hergestellte Zugänge im FrühWerk dargestellt und diskutiert.

a) Beziehung zu eigenen Erfahrungswelten: Lernende und ihre (Erfahrungs-)Räume der Kindheit

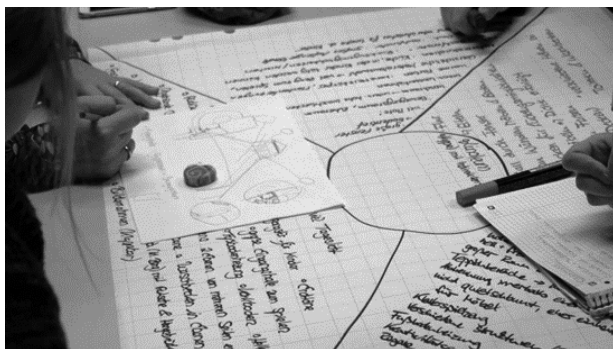
Innerhalb dieser sehr umfassenden Dimension werden Sozialität und Materialität von Kindheitserfahrungen zum Gegenstand einer reflexiven Betrachtung gemacht. Die methodisch angebahnten Verknüpfungen zu den biographischen Erfahrungswelten aus der Lebensphase *Kindheit* adressieren sozial prozessierte Kontexte wie Familie, Peersgroup oder Kindergarten und auch die hier stattfindenden (institutionellen) Übergänge. Nicht nur die Verortung der damit verbundenen individuellen Konstruktionen des Vergangenen in einem bestimmten zeitlichen Geschehen, sondern auch ihre örtlichen und materiellen Aspekte bilden wichtige Koordinaten einer Vergegenwärtigung und Reflexion. Vor dem Hintergrund sind in der Arbeit des FrühWerks Dinge – (Spiel-)Gegenstände, Sammlungen und Fotografien aus der Kindheit der Studierenden – eine wichtige „Brücke“ zu biographischen Reflexionen und entsprechenden Lernprozessen.

Beispiel: Kindheit – Raum – Pädagogik

Für das pädagogische Handlungsfeld „Raumgestaltung“ wurde ein auf die Arbeit im FrühWerk zugeschnittenes didaktisch-methodisches Konzept entwickelt, das in einer spezifischen Weise biographische Erfahrungen und professionelle Handlungsprämissen aufeinander bezieht. Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Raum und Pädagogik“ werden theoretische Zugänge im Lichte unterschiedlicher Disziplinen betrachtet und diskutiert, insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven erschlossen und die Relevanz und Wirkungsweisen von Räumen und ihrer materiellen Ausstattung auf die Bildungsprozesse von Kindern erörtert. Darauf folgen kleingruppenbezogene Planungs- und Konzipierungsschritte sowie der konkrete Bau von Raummodellen „Kinderräume“, wofür im FrühWerk mannigfaltige Materialien und unterschiedliche Werkzeuge bereitgestellt werden. In schriftlichen Ausarbeitungen kontextualisieren die Studierenden abschließend die Prozesse und Ergebnisse ihrer praktischen Tätigkeit im fachspezifischen Diskurs und reflektieren diese vor dem entsprechenden Hintergrund (vgl. JUNG & WALD-

SCHMIDT i.V.).

Biographische Kommunikation, Reflexion und entsprechendes Lernen werden in diesem Rahmen auf drei verschiedenen Ebenen ermöglicht.



a) Die Studierenden werden im Vorfeld des Seminars gebeten, u. a. folgende Fragen schriftlich zu beantworten: „Was ist für Sie ein 'Raum'? An welche Räume Ihrer Kindheit können Sie sich noch sehr gut erinnern? Was machte diese Räume zu besonderen Orten?“ Mit diesem niedrigschwelligen, jedoch durch den Vorgang der Verschriftung anspruchsvollen Zugang sind sie aufgefordert, eigene Erfahrungsräume und biographisches Wissen explizit zu befragen. Ein vorangestellter Prozess der Vergegenwärtigung individueller Erfahrungen und Deutungen lässt die Studierenden von Beginn an zu Partner*innen im Seminargeschehen werden und bildet laut der Rückmeldungen von Seminargruppen eine sinnstiftende Brücke zu den im Seminar diskutierten theoretischen Zugängen. b) Im Rahmen des Seminars werden individuelle Notizen zum Gegenstand eines strukturierten Austausches in Kleingruppen. Dabei ist feststellbar, dass bei allen Differenzen auf der individuellen Ebene bestimmte Aspekte – wie bspw. die Sicherheit des Vertrauten und der Reiz des Geheimnisvollen – ein häufiges Motiv bilden. Eine Studentin schreibt beispielsweise: „Besonders reizvoll waren für mich Orte, die noch völlig unentdeckt, versteckt und geheimnisvoll waren.“ Auch die zeitliche Kontrastierung spielt dabei eine bedeutsame Rolle: „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit. Ich habe aber das Gefühl, dass wir deutlich freier waren, als es in der heutigen Kindheit der Fall ist.“ Die eigene soziale Eingebundenheit, aber auch die gesellschaftliche Vergangenheit werden dadurch unweigerlich zum Gegenstand, denn die Frage nach den konkreten Erfahrungsräumen aus der Kindheit ist zugleich ein Blick in einen bestimmten zeitlichen Abschnitt, welcher in spezifischer Weise die kindlichen Erfahrungsräume geordnet oder vorstrukturiert hat. Je nach festgestellter Kohärenz oder auch Disparitäten sind diese biographischen Kommunikationen mit Fragen nach Autonomie und Zugehörigkeit oder Entgrenzung von Räumen und Normativität in der Kindheit verbunden. Die hierbei stattfindenden Reflexionen legen insgesamt die Vielfalt von individuellen gegenstandsbezogenen Norm- und Normalitätsvorstellungen offen und lassen einen neuen Blick auf das eigene Erfahrungswissen, aber auch einen verstehenden Zugang zu biografischen Deutungen Anderer entstehen. c) In



einer konkreten Bauphase sind die Kleingruppen bzw. „Bauteams“ gefragt, *ein gemeinsames* Raummodell zu konstruieren. Im Rahmen der hierfür erforderlichen Verständigungsprozesse werden individuelle biographische Wissensbestände einzelner Gruppenmitglieder zielgerichtet einem Abgleich unterzogen und zugleich mit den fachwissenschaftlichen Seminarinhalten in einer begründbaren Form verknüpft. Es handelt sich dabei um einen Prozess, welcher – in vergleichbarer Weise zur pädagogischen Handlungspraxis – mit Herausforderungen einhergeht: „Zwar strotzte die Gruppe nur so vor Ideen, allerdings stießen diese wieder auf Uneinigkeit zwischen den Mitgliedern aufgrund verschiedener Vorstellungen und Wünsche. Die zu meisternde Herausforderung bestand nun darin, einen möglichst zufriedenstellenden Kompromiss zu finden [...]“ (Auszug aus einer verschriftlichten Gruppenreflexion) Sich mit der Gruppe zu assoziieren setzt sodann einen Verständigungsprozess voraus, welcher mit dem reflektierten Hinterfragen, aber auch dem Vertreten eigener Sinnggebung verbunden ist. Damit geht zugleich ein verstehender Perspektivwechsel hinsichtlich der Positionen anderer Gruppenmitglieder einher. Die Eingebundenheit des Geschehens im handlungsorientierten Setting einer Hochschullernwerkstatt sowie die mit dem Bau eines Modells verbundene Materialität ermöglichen eine prozessunterstützende Vergegenständlichung und Visualisierung.

b. Beziehungen zu Tätigkeiten: Verstehen heißt Wieder(er-)finden – „Ich wurde an meine Freude erinnert“

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Spezifische Themen in der pädagogischen Arbeit verschiedener Altersstufen (3- bis 6-jährige Kinder) setzen sich Studierende entlang von mehreren Phasen mit verschiedenen alltäglichen (Bildungs-)Tätigkeiten von Kindern phänomen- und materialbezogen auseinander. Im Tätigsein zeigt sich, was als neu entdeckt und dabei interessiert verfolgt wird, hängt von den Vorerfahrungen ab. Staunen wird durch den Kontrast zu einer bereits vorhande-



nen Erfahrung ausgelöst und durch die Weiterbeschäftigung mit dem, was Aufmerksamkeit erregt. Studierende nehmen entlang einer kurzen Instruktionsphase, in die mit einer Aufgabenstellung wie „aus einer größeren Menge heterogener Materialien einen Turm zu bauen“ eingeführt wird, über eine Erprobungs- und Gestaltungsphase bis zur Reflexionsphase verschiedene Perspektiven der De-, Re- und Konstruktion ein. Sie werden durch eigene Konstruktionsprozesse dazu angeregt, Fragen wie „Wer bin ich in Bezug auf mein Lernen?“ zu klären und den eigenen biographischen Bezug zum Lernen herzustellen.

Das Frühwerk bildet dabei einen zeitlichen, materialbezogenen und dialogischen Raum, indem die Studierenden zu individuellen und gruppenbezogenen Auseinandersetzungen mit eigenen biographischen Erfahrungen mit Struktur- und Körperbildung, Kreation und Konstruktion angeregt werden.

Das Bauen eines Turms als alltägliche interessengeleitete Tätigkeit von Kindern kann anhand eigener Konstruktionen besonders in den folgenden Aspekten nachvollzogen werden und indes Möglichkeiten der biographischen Selbstreflexion eröffnen:

- *Bauen und Konstruieren als interessengeleitete Tätigkeit,*
- *Erwerb ästhetischer Erfahrung im Konstruktionsprozess,*
- *Rekonstruktionen der Erinnerung während des Bauens:* Die angefertigten Konstruktionen von Türmen zeichnen Handlungserfahrungen nach und rufen Erinnerungen hervor. Die Verbindung zu eigenen Konstruktionstätigkeiten als Kind wird in unterschiedlichsten Selbst- und Weltbezügen erkennbar, in denen die Tätigkeit als Tätigsein in der Welt im Mittelpunkt steht und die besondere Auseinandersetzung mit der Welt konfiguriert. Zur biographischen Selbstreflexion bearbeiten die Studierenden Fragen, um eine Synthese aus Turmkonstruktionen und eigenen Selbst- und Welterfahrungen herzustellen. Sie beschäftigen sich mit Fragen nach dem Auslösen von Denk- und Handlungsformen durch die Tätigkeit des Bauens sowie mit Bezügen zur eigenen Lernbiographie (bspw. „Was verstehe ich dadurch aus meinen Erinnerungen?“, „Welches waren die stärksten Einflussfaktoren?“ und „Was bedeutet mein damaliges Verhalten mit meinen Gefühlen heute?“).

Eine Studentin reflektiert vor dem oben skizzierten Hintergrund Folgendes:

„Durch den Turmbau [...] wurde ich **an die Freude erinnert**, die das Turmbauen haben kann. [...] Wir haben gemeinsame Überlegungen angestellt, wie wir den **Turm bauen und auch später ästhetisch gestalten** wollten [...]. Als ich drei oder vier Jahre alt war, habe ich mit bunten Holzklötzen häufig Türme gebaut. [...]. Meine Eltern haben dabei versucht, die **Balance im Turm auszugleichen**, so dass dieser noch höher gebaut werden kann. Inzwischen ist mir klar geworden, wie wichtig es war, dass meine Eltern mich beim Turmbau unterstützt haben und das, was sie getan haben, eine Weise des Scaffoldings war. Sie waren **in der Lage meine**

Fähigkeiten einzuschätzen und haben es mir durch ihre aktive Hilfe ermöglicht, etwas zu erreichen, was ich damals alleine nicht geschafft hätte. Damit haben sie auch **meine Lernprozesse unterstützt**. Sie haben mir dabei aber nicht das Gefühl gegeben, dass ich etwas nicht könne, sondern haben mir die Motivation [...] gegeben, mich auch an schwierigen Sachen zu versuchen [...].“ (Hervorhebungen d. Verf.)

c. Beziehungen zu imaginären Welten: Herstellen von Gegenwart

Die materialbezogene Auseinandersetzung mit Filmen, Bilderbüchern, Geschichten sowie mit Phantasiegefährten im Rahmen der Hochschullernwerkstattarbeit bildet ebenso einen Anlass zur biographischen Selbstreflexion und bedeutungsordnenden Auseinandersetzung mit den lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Dabei kann die Reflexion der Beziehungen zu imaginären Welten Gelegenheit bieten, die wechselseitige Einheit von Subjekt und Welt als eine sich immer neu zu konstruierende Einheit zu verstehen, was als Voraussetzung für die Entfaltung von Eigen-Sinn verstanden werden kann.

Geschichten, die nachgespielt oder Figuren, die imaginiert wurden, beispielsweise als Phantasiegefährten, markieren ein besonderes Moment der Imagination und eröffnen einen imaginären Spiel- und Erfahrungsraum, der Vorstellungsmöglichkeiten erweitert.

Studierende bekommen im FrühWerk durch den thematischen Bezug „(Phantasie-)Gefährten der eigenen Kindheit“ die Aufgabe, „Gegenwärtigkeit“ herzustellen. Die inhaltlichen Denkanstöße orientieren sich hier am Kindsein sowie an Lebensphasen, in denen der Blick auf spezifische Entwicklungsaufgaben und -themen geworfen wird. Diese hängen häufig mit lebensgeschichtlichen Übergängen zusammen und bieten zwei unterschiedliche Ebenen der Reflexion. Zum einen die Einsicht in die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und zum anderen die Möglichkeit, Entwicklungstheorien und -aufgaben konkret und persönlich nachzuvollziehen. In der Hochschullernwerkstatt ist dazu ein initiiender Impuls vorbereitet, indem auf Lernbuffets Fallvignetten von Erzählungen über Phantasiegefährten sowie Filmhelden und Figuren arrangiert sind und Geschichten wie auch Bilderbücher bereitstehen. Im Blick ist dabei die Fähigkeit zur Imagination, die es ermöglicht gegenwartsbezogen zu leben, aber auch in Vergangenes einzutauchen und bereits Erlebtes zu vergegenwärtigen. Während konkreter Erinnerungen, beispielsweise an Phantasiegefährten, können Bilder der vergangenen Kindheit als bildliche Erinnerungen auftauchen. Während Studierende die Lernbuffets entdecken und sich von ihnen inspirieren lassen, entstehen oft sehr unterschiedliche Reaktionen und Motivationen für die weitere Auseinandersetzung. Sie bearbeiten in einem zweiten Schritt Denkanstöße: „Was habe ich mit dem Thema zu tun? In welcher Weise betrifft es mich? Welche Erfahrungen habe ich in diesem Zusammenhang schon gemacht? Welche Bedeutung hat dieser Zusammenhang für mich?“

Die mit diesen Fragen einhergehenden Impulse können Anlässe bieten zu erinnern und damit auch zu Ausformulierungen der Erinnerungen zu gelangen, um so den Prozess von Aneignung und Reflexion von imaginierter Welt zu unterstützen, indes: „Wer wahrnimmt und empfindet, denkt und fühlt, ist als lebende Person immer schon mit einbezogen, so entfernt auch der gedachte und gefühlte Gegenstand sein mag“ (HAUSSER 1995, 7). Ein solcher Lernprozess ist zielgerichtet und konstituiert seinen Gegenstand zugleich, indem ihm Sinn und Bedeutung zugewiesen werden. Diese Lernprozesse sind nicht als rückblickende romantisierende Betrachtungsweisen eigener Kindheitserfahrungen oder als Begründungen einer in der Vergangenheit zu suchenden Argumentation für gegenwärtiges pädagogisches Handeln zu verstehen. Vielmehr geht es darum, in der Selbstreflexion zu erarbeiten, dass es keine Erfahrung der Zukunft gibt. Es braucht die Erinnerung und die Aneignung der Vergangenheit, um in einen Prozess der Erfahrungsbildung zu gelangen, die sodann Bilder und Vorstellung der Zukunft beeinflussen. Das bedeutet, dass die eigene Biografie der Erwachsenen in jedem Moment der Wahrnehmung von Kindern gegenwärtig ist. Ausgangspunkt für Vermutungen, die wir über Kinder und ihr Erleben anstellen, ist daher immer auch die eigene Biografie (vgl. SCHÄFER & KAISER 2019).

5 Resümee

Die Arbeit in Hochschullernwerkstätten kann Studierenden vielfältige Wege eröffnen, Fragen an sich und die Welt zu stellen und dieses in einen Modus strukturierter Reflexion und gegebenenfalls einer Neuorganisation von subjektiven Selbst- und Weltbezügen zu überführen. Gerade in kindheitspädagogischen Hochschulsettings ist damit zugleich das Potenzial verbunden, das komplexe Konstrukt *Kindheit* entlang der rahmenden und ordnungsgebenden sozialen, gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Kontexte in einer lernenden Gemeinschaft zum Thema zu machen, in einer reflexiven Herangehensweise u. a. die Dimensionen Historizität und Normativität zu betrachten sowie mit Folgerungen für das professionelle pädagogische Denken und Handeln zu versehen.

Die Beschaffenheit und Eröffnung von Möglichkeitsräumen für biographisches Lernen in Hochschullernwerkstätten hängt sicherlich in einem hohen Maße von den rahmengebenden konzeptionellen, räumlichen und materiellen Merkmalen der jeweiligen Lernorte ab. In besonderer Weise werden aber die Setting-Konfigurationen durch die didaktisch-methodischen Herangehensweisen von Lehrenden bzw. Lehr-Lern-Arrangements bestimmt, welche ihrerseits in konkreten Situationen konzipiert, eröffnet und begleitet werden. Selbstredend geht es in erster Linie um eine grundsätzliche Bereitschaft, Biographien von Studierenden als Ressource für den Qualifizierungsprozess zu verstehen und den Zugängen zu biographischen

Erfahrungswelten einen konkreten Raum zu geben. Hierzu ist in Hochschullernwerkstätten per se – sowohl durch ihre konstruktivistisch angelegte theoretische Fundierung als auch durch ihre Materialität – eine methodische Vielfalt in besonderer Weise gegeben.

Biographien von Studierenden im Rahmen der Hochschullernwerkstätten didaktisch-methodisch als „Lernfeld“ (DAUSIEN 2011) einzubeziehen, heißt zugleich, auch Spannungsfelder sowie mehr oder weniger deutliche Grenzen zu erkennen und zu reflektieren. Obgleich eine *weitgehende Offenheit* im methodisch-didaktischen Sinne und gewiss auch eine *Unvorhersehbarkeit* von konkreten Arbeitsprozessen zu den Spezifika der Lernwerkstattarbeit gehören, so sind diese Momente in Verknüpfung mit biographischem Lernen doch stärker in Betracht zu ziehen. Durch eine systematische Erschließung von biographischen Erfahrungen von Studierenden im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten werden zwei konstruktivistisch geprägte Konzepte miteinander zusammengeführt bzw. die Komplexitätsanforderungen an die Studierenden durch *Verknüpfung von selbstgesteuerten sowie handlungsorientierten Herangehensweisen* und *biographischen Selbstthematisierungen* potenziert. Das hier verortete Spannungsfeld und die mit ihm verbundenen Ambivalenzen lassen sich nicht vollends auflösen. Umso mehr sind jedoch die Erwartungen an die Studierenden bzw. die damit verbundenen Normen einer fortlaufenden Reflexion zu unterziehen (vgl. DAUSIEN & ALHEIT 2005). Ein didaktisches Gespür für die Bereitschaft von Studierenden, sich auf selbstreflektorische Prozesse einzulassen, schließt auch die *Reflexion eigener biographischer Erfahrungen* sowie der damit verbundenen Selbst- und Weltbezüge aufseiten der Lehrenden ein.

Literatur

- ALHEIT, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Bremen: Universität Bremen.
- ALHEIT, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: MADER, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen, S. 343-417.
- ALHEIT, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann & MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 276-307.
- ALHEIT, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: KRAUL, Margret & MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 211-240.
- ALHEIT, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 78, 7-22.
- BLOCH, Bianca; KAISER, Lena S. & NEUSS, Norbert (2016): Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Justus-Liebig-Universität Gießen.

- DAUSIN, Bettina (2011): „Biografisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 02/2011. Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung, 110-125.
- DAUSIN, Bettina & ALHEIT, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. Report, 28 (3), 27-36.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris, & PIETSCH, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- HAUSSER, Karl (1995): Identitätspsychologie. Heidelberg: Springer Verlag.
- JUNG, Edita & WALDSCHMIDT, Ann-Christin (i.V.): Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer. Hintergründe und Merkmale. (Erscheint 2020 als Beitrag im Band zum Projekt „Ha-KomPra“ in der Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer).
- JUNG, Edita; KAISER, Lena S. & WALDSCHMIDT, Ann-Christin (2019): Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In: TÄNZER, Sandra; MANNHAUPT, Gerd; BERGER, Marcus & GODAU, Marc (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-56.
- KAISER, Lena S.; BLOCH, Bianca, & NEUSS, Norbert (2015): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. In: KÖNIG, Anke; LEU, Hans-Rudolf & VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF- Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 84-104.
- KRATZMANN, Jens (2016): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in kindheitspädagogischen Studiengängen – ein Statement. In: FRIEDERICH, Tina; LECHNER, Helmut; SCHNEIDER, Helga; SCHOYERER, Gabriel & UEFFING, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 155-159.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris (2007): Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit, 5/6, 20-22.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris; FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; HARMS, Henriette & RICHTER, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen 24. München: DJI.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris & FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: KÖNIG, Anke; LEU, Hans-Rudolf & VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim: Beltz Juventa, 48-68.
- NEUSS, Norbert (2014): Einführung. Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris & NEUSS, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL Verlag, 13-46.
- NEUSS, Norbert & ZEISS, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. TPS, Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik: Professionalität, Heft 1/13, 22-25.
- SCHÄFER, Gerd E. & KAISER, Lena S. (2019): Biographie und Fachlichkeit im Fortbildungskonzept von WeltWerkstatt. TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Ausbilden. Fortbilden. Weiterbilden, Heft 11/19, 4-7.

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt

Zusammenfassung

*Der folgende Beitrag widmet sich Überlegungen zum Stellenwert von Hochschullernwerkstätten in den Lehramtsstudiengängen unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung. Professionalisierung wird dabei keineswegs als Selbstverständlichkeit verstanden oder als etwas, das sich automatisch im Prozess der beruflichen Qualifizierung und Berufsausbildung einstellt. Die Rede vom ‚Problem‘ der Professionalisierung soll deutlich machen, dass es dabei um Prozesse geht, die herausfordernd sind und gerade gegen Widerstände – der Schul- und Ausbildungspraxis sowie der Lehrpersonen – durchzusetzen wären. Dabei wird die These vertreten, dass der Hochschullernwerkstatt hier ein besonderes Potenzial als Bildungs- und Reflexionsraum zukommen kann, weil sie außerhalb der curricularen Modulstruktur platziert ist. Durch diese ‚Freiheit‘ könnte ein Setting entstehen, in dem die angedeuteten Widerstände leichter als im regulären Studienbetrieb aufzubrechen gehen. Dazu müsste sie jedoch eine Orientierung an unmittelbarer Nützlichkeit und Verwertbarkeit suspendieren, die handlungsdruckentlastete, prinzipiell erkenntnis- und erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und pädagogischem Lehrer*innenhandeln als berufliche Praxis konzeptionell aufgreifen und darüber auf die Fähigkeit zu Distanzierung, Kritik und Reflexion abheben. Der Beitrag entwirft dazu eine argumentative (theoretische) Basis und keine konkreten Umsetzungsempfehlungen. In einem ersten Zugriff gehe ich kurz auf verschiedene vorliegende Professionsansätze ein und versuche zu verdeutlichen, welche Perspektiven der Professionalisierung darin jeweils enthalten sind (1). Dann beziehe ich mich schwerpunktmäßig auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und damit verknüpfte Herausforderungen für ein professionalisiertes pädagogisches Lehrer*innenhandeln (2). Im Anschluss betrachte ich die universitäre Lehrer*innenbildung und arbeite deren herausgehobene Bedeutung, aber auch die dabei zu berücksichtigenden Schwierigkeiten für die Professionalisierung von Lehrpersonen heraus (3). Zum Abschluss leite ich daraus das Potenzial und eine damit verbundene mögliche Profilbildung der Hochschullernwerkstatt in Halle ab (4).*

1 Professionsansätze und Perspektiven der Professionalisierung – ein Überblick

Ansätze und Modelle zu Professionen entwickeln sich seit den 1950er Jahren und in zunehmend ausdifferenzierter Vielgestalt (vgl. HELSPER 2019). Das *traditionelle berufssoziologische Professionen-Modell* steht dabei am Anfang dieser Entwicklung. Es bezog sich auf die Berufsgruppen der Ärzt*innen und Anwält*innen als besonders privilegierte („freie“) Berufe. Für diese so genannten „free professions“ wurden zumeist äußerliche Merkmale klassifikatorisch bestimmt (vgl. OEVERMANN 2008; TERHART 2011, 203). Professionen sind diesem Ansatz nach geprägt durch eine langandauernde, spezialisierte, akademische Ausbildung, die Orientierung an gesellschaftlichen Werten, eine monopolartige Zuständigkeit für gesellschaftlich bedeutende Problemlagen, ein hohes Berufsprestige, berufliche Autonomie und eine übergreifende Berufsethik (vgl. HELSPER 2019, 53f.). Professionalisierung bezieht sich in diesem Ansatz auf die historische Durchsetzung einer Anhebung zu besonderen Berufen, die auch mit einer Prestigeabsicherung verbunden war. Professionalisierung ist damit vor allem kollektiv und nicht individualisierend zu verstehen. Berufe, die nur einige der Merkmale erfüllen, sind dann – wie z. B. Sozialarbeiter*innen oder auch Lehrkräfte – als ‚halbierter‘ oder ‚werdender‘ Professionen zu bestimmen (vgl. TERHART 2011, 203).

Eng verbunden mit dem traditionellen berufssoziologischen Professionsansatz ist die *machttheoretische Perspektive* (vgl. RABE-KLEBERG 1996; HELSPER 2019, 61ff.). Ob eine Berufsgruppe für sich die zentralen Merkmale vereinigen kann oder auf einem Zwischenstatus verbleibt, hat in dieser Perspektive etwas mit der Fähigkeit zu tun, die besondere Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Aufgaben gegenüber der gesellschaftlichen Allgemeinheit und gegenüber konkurrierenden Berufsgruppen durchzusetzen. Es geht damit um Prozesse der Legitimation und der Monopolbildung einer besonderen beruflichen Zuständigkeit, die umkämpft ist. Mit Bezug auf ABBOTT (1988) spricht man hier von „professional war“ bzw. „professional battle“. Professionalisierung bedeutet in dieser Fokussierung auf Macht und Herrschaft v. a. eine erfolgreich durchgesetzte oder gegenüber anderen verteidigte Privilegierung.

In einem *wissenssoziologischen Ansatz* wird die Herausbildung und legitime Durchsetzung von Professionen an die Etablierung von Spezial- und Sonderwissen geknüpft, die erst die Position von Spezialisten ermöglicht und fundiert (vgl. PFADENHAUER 2003; HELSPER 2019, 64ff.). Professionelle erscheinen damit als eine Form von Expert*innen, wobei die eigentliche professionelle Leistung auch inszenierungstheoretisch gefasst wird und als plausibilisierbare „Darstellung von Leistung“ auftreten kann (PFADENHAUER 2003, 117). Professionalität hat in dieser Perspektive etwas mit einer „Kompetenzdarstellungskompetenz“ zu tun und Professionalisierung mit der Bewältigung der Aufgabe, „die Darstellung der [...]

beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (ebd., 116), nicht aber mit einer tatsächlichen Leistungsfähigkeit oder erbrachten Leistung.

Den bisher genannten Professionsansätzen ist gemeinsam, dass sie Profession und Professionalisierung nicht trennscharf über die konkrete berufliche Handlungslogik und die damit verbundenen Herausforderungen bestimmen und Professionalisierung vor allem auf einer übergreifenden kollektiven Ebene verorten.

Neben weiteren bedeutsamen Varianten (z. B. die systemtheoretische und die symbolisch-interaktionistische Perspektive; HELSPER 2019, 80ff.), die hier aus Platzgründen nicht genannt werden, sollen nun noch die im Diskurs der Lehrer*innenprofessionalität besonders wichtigen Ansätze skizziert werden. Das sind der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Professionsansatz (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006; HELSPER 2007; TERHART 2011; TILLMANN 2011).

Der *kompetenztheoretische Professionsansatz*, der auch in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2004) aufgegriffen wurde, schließt an die von SHULMAN (1986) entwickelte Topologie professionellen Wissens im Lehrer*innenberuf und an das Kompetenzmodell von WEINERT (2001) an und modelliert darauf aufbauend zentrale Wissensbereiche (Professionswissen) als Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006, 482ff.). Dabei werden inhaltliche Anforderungen mit allgemeinen Kompetenzannahmen verknüpft. Ausgangspunkt dieser Modellierung ist dabei eine „Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrkräften“ (ebd., 480) und die Beantwortung der Frage, über welche „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“, eine Lehrkraft verfügen muss (WEINERT 2001, 27f.). So gelingt es, inhaltliche Wissensbestände mit impliziten, erfahrungsbasierten Wissensbeständen zu kombinieren. Allerdings bleibt das Verhältnis von impliziten und expliziten Wissensbeständen ungeklärt und auch offen, welche Bedeutung dabei zentrale strukturelle Merkmale der beruflichen Praxis von Lehrpersonen (z. B. Ungewissheit, fehlende Technologie, doppelte Kontingenz) haben (BAUMERT & KUNTER 2006, 476f.).

Im *berufsbiographischen Professionsansatz* wird Professionalität „zuerst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ verstanden (TERHART 2011, 208). Dabei ist der Ansatz anschlussfähig an den kompetenztheoretischen Professionsansatz, da dieser Entwicklungsprozess auch als „Prozess des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung“ gefasst werden kann (ebd.). Zugleich geht aber diese Perspektive mit der Idee der „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ und der Aufgabe einer „Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ weit über Annahmen des kompetenz-

tenztheoretischen Ansatzes hinaus (ebd.). Weil im berufsbiographischen Ansatz die dynamische Entwicklungsperspektive zentral ist, sieht Terhart hier auch das Potenzial einer „verbindende[n] Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (ebd., 209; BAUMERT & KUNTER 2006; HELSPER 2007; TILLMANN 2011). Dafür wäre allerdings aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes (vgl. 2) die berufliche Anforderungsstruktur noch deutlicher einzubeziehen und auch eine kritische Distanz gegenüber der beruflichen Praxis von Lehrer*innen einzunehmen, die im berufsbiographischen Ansatz fehlt.

Während also die erstgenannten, berufssoziologischen Ansätze Profession v. a. als eine historisch hervorgebrachte und mit Privilegien versehene berufliche Spezialisierung betrachten und eine kollektive Professionalisierungsperspektive entwerfen, fassen die beiden letztgenannten auf den Lehrberuf bezogenen Ansätze Profession vor allem als eine auf die beruflichen Anforderungen bezogene individuelle Befähigung. Was insgesamt in den bisher skizzierten Ansätzen fehlt, ist eine klare Bestimmung der spezifischen, professionellen Handlungslogik, mit der auch eine Unterscheidung einer beruflichen Praxis von einer professionalisierten beruflichen Praxis begründbar ist. Erst diese klare Bestimmung der zentralen Handlungslogik eröffnet die Möglichkeit, auch eine kritische Distanz gegenüber der schulischen Praxis einzunehmen und schließlich auch eine auf die Gestaltung der schulischen Institution bezogene Professionalisierungsperspektive zu entwickeln. Genau das leistet der *strukturtheoretische Professionsansatz*.

2 Der strukturtheoretische Professionsansatz und die Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Lehrer*innenhandelns

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht auf die soziologischen Arbeiten von OEVERMANN (1996, 2002, 2008) zurück, die von HELSPER (2001, 2007, 2011, 2016) für das Lehrer*innenhandeln aufgegriffen und weiterentwickelt worden sind. Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist der Versuch, Professionen als besondere Berufe nicht über äußere, historisch umkämpfte und sich dadurch verändernde Merkmale, sondern über die *Rekonstruktion der zentralen Handlungslogik* und der damit verbundenen *spezifischen Problemlagen* zu bestimmen (OEVERMANN 1996, 70f.). Diese „Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ sieht OEVERMANN für alle im Bereich Gesundheit, Erziehung, Therapie und Pädagogik angesiedelten Berufe in der Zuständigkeit für die „Herstellung, Aufrechterhaltung und Gewährleistung der somatopsychosozialen Integrität“ (2008, 60, auch 2002, 21ff.). Es geht also um die berufliche Zuständigkeit für die *(Wieder-)Herstellung einer lebenspraktischen Autonomie*, die „für das Funktionieren von fort-

geschrittenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung ist“ (OEVERMANN 1996, 70). In dieser Zuständigkeit lagert das doppelte Mandat, weil diese Form einer lebenspraktischen Autonomie sowohl im Interesse des einzelnen als auch in dem der Gesellschaft liegt. Gleichzeitig weist diese berufliche Zuständigkeit für die lebenspraktische Autonomie anvertrauter anderer auf ein Eingriffsrecht hin, das mit einer *gesteigerten Bewährungsdynamik von Professionen* verknüpft ist: Professionelle greifen in die lebenspraktische Autonomie ein. Das wird von ihnen erwartet. Dennoch müssen sie ihr Handeln im Unterschied zu naturwüchsigen Eingriffen immer auch explizit ausweisen und begründen können. Und sie sind zum beruflichen Handeln auf der Basis erworbenen Wissens auch dann verpflichtet, wenn die bisherigen Interventionen fehlschlagen.

Als spezifiziertes berufliches Handeln geht es bei Professionen immer um eine „*Interventionspraxis*“, die nur unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und der aktiven Mitwirkung der jeweiligen Adressaten erfolgreich sein kann und die deshalb dem Modus der stellvertretenden Problembewältigung und dem Ideal eines Arbeitsbündnisses folgen muss (OEVERMANN 2002, 26, auch 2008, 56ff.; s. u.). Weil die berufliche Zuständigkeit mit dieser Interventionslogik zusammenfällt, ist das *Handeln nicht standardisierbar*, sondern auf eine fallverstehende, interventionspraktische ‚Anwendung‘ kanonisierten Wissens angewiesen, die im Rahmen des herzustellenden und aufrechtzuerhaltenden Arbeitsbündnisses immer wieder auch auf paradoxe Wirkungen (z. B. Beeinträchtigungen) hin zu hinterfragen und zu reflektieren ist. Um nicht zugleich einzuschränken und zu verhindern, was unterstützt und gestärkt werden soll – nämlich die jeweilige lebenspraktische Autonomie (vgl. OEVERMANN 1996, 142) –, ist für eine professionalisierte berufliche Praxis die Reflexion der Widersprüche des beruflichen Handelns und der Folgen konstitutiv. Professionalisierung benötigt deshalb die Ausbildung eines „Habitus des erfahrungswissenschaftlichen, unvoreingenommenen, methodisch an expliziten Geltungskriterien ausgerichteten Forschens“, die über Studiengänge an der Universität sozialisatorisch unterstützt wird (ebd., 96ff.).

Dieser Kern des beruflichen Handelns als eine paradoxe Interventionspraxis gilt auch für den Lehrer*innenberuf. Mit der beruflich spezifizierten Zuständigkeit für Wissens- und Normvermittlung (für Bildung und Erziehung) stehen Lehrpersonen zwischen der „Konstitution des Subjekts“ einerseits und der „Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Lebens“ andererseits (OEVERMANN 2002, 35). Während Lehrkräfte zur Seite der Gesellschaft hin eine reproduktive Funktion und die Aufgabe der Anpassung nachwachsender Generationen an die bestehende soziale Ordnung innehaben, ist ihr Handeln mit Blick auf die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Adressaten eine Zuständigkeit für die Entstehung des Neuen und damit für Transformation. „Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach *Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen*“ (ebd., 35). Und das gilt auch und gerade für Lehrer*innen, die zuständig sind

für Lernen und Bildungsprozesse der anvertrauten Schüler*innen. Die zentrale berufliche Zuständigkeit für die Wissens- und Normvermittlung ist dabei deshalb eine professionalisierungsbedürftige Praxis, weil Lernen, Bildung und Entwicklung für den Erwerb einer lebenspraktischen Autonomie unverzichtbar sind, dabei aber die Hilfe und Unterstützung beruflicher Spezialist*innen benötigt wird und dieses letztlich aber doch nur eigenaktiv durch die Adressat*innen vollzogen werden kann. Lernen, Bildung und Entwicklung – und erst recht die berufliche Intervention darin – sind hoch krisenhaft (vgl. OEVERMANN 1996). Es geht also um folgenreiche Eingriffe, die im *Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung* zu bearbeiten sind und die ein Arbeitsbündnis als Beziehungsgrundlage erfordern. Für OEVERMANN (1996, 156ff.) ist hier als Ausdruck einer professionalisierten pädagogischen Praxis eine „mäeutische bzw. sokratische Pädagogik“ erforderlich, die sich an „der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler“ orientiert (ebd., 156). Nur so kann sichergestellt werden, dass die Autonomie nicht negiert und die aktive Beteiligung im Prozess der Wissens- und Normvermittlung angeregt wird.

HELSPER (2011) hat diese Überlegung weitergeführt und bestimmt die Lehrperson nicht ‚nur‘ als stellvertretende/n Krisenlöser*in im Prozess des Lernens und der Entwicklung, sondern als *systematische/n Kriseninitiator*in* (ebd., 152). Denn in der Orientierung an Lehrplänen und Bildungsstandards ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, systematisch mit neuen Wissensbeständen zu konfrontieren und deren Aneignung durch die Lernenden einzufordern. Da die Wissens- und Normaneignung i. d. R. bisher bestehende kognitive Schemata und mentale Konzepte irritiert oder ersetzen soll, stößt die Lehrperson systematisch Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen an, muss deren Abwehr möglichst überwinden helfen und die Entstehung des Neuen (kognitiv, mental usw.) unterstützen. Mit Bezug auf eine griffige Formulierung von VYGOTSKY (1978) könnte man es so ausdrücken, dass Lehrkräfte jeweils passende Lernangebote einbringen müssen, die den ‚Sprung‘ in die *nächste Zone der möglichen Entwicklung* unterstützen. Lehrer*innenhandeln bedeutet in dieser Perspektive, aus der ‚comfort zone‘ herauszustößen, damit in Krisen zu verwickeln und bei der Bewältigung der Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen zu unterstützen. Das geht aber gerade nicht standardisiert, nach ‚Schema F‘ oder in einer technologischen und rezeptartigen Handlungspraxis, sondern nur im konkreten personalen Bezug und im Aufschluss der je konkreten individuellen Bedingungen (des Lern-, Bildungs- und Entwicklungsstandes und seiner Abwehrmechanismen gegen das Neue).

Wie HELSPER (2011, 2016) in Anschluss an OEVERMANN (1996, 2002) herausstellt, ist dabei die Zuständigkeit für die Wissens- und Normvermittlung für den Lehrer*innenberuf der Kern der Professionalisierungsbedürftigkeit, weil diese Zuständigkeit nur als Intervention und Eingriff zu vollziehen ist und darin eine paradoxe Struktur hervorbringt: indem ich als Lehrperson zur Förderung

der lebenspraktischen Autonomie in Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen hineinstoße, droht immer auch – selbst im Moment der stellvertretenden Krisenbewältigung – eine Beeinträchtigung und Begrenzung gerade dieser zu stärkenden lebenspraktischen Autonomie der Schüler*innen. Diese paradoxe Interventionsstruktur erfordert deshalb zur Ausgestaltung der beruflichen Praxis auch eine spezifisch gestaltete Beziehung, die im *Idealmodell des pädagogischen Arbeitsbündnisses* beschrieben ist. Im pädagogischen Arbeitsbündnis wird sichergestellt, dass sich ein/e Adressat*in mit seinem/ihrem Nichtwissen und Nichtkönnen an jemanden wendet, der/die beruflich spezialisiert ist, um im Prozess des eigenen, aktiven Erwerbs von Wissen und Können unterstützen zu können, weil er/sie den bisher erreichten Stand der Entwicklung und die darin lagernden Widerstände ‚lesen‘ und stellvertretend Angebote ‚zum Sprung in die nächste Zone‘ unterbreiten kann. Das setzt die Fähigkeit und Bereitschaft für dieses Deuten und Anbieten auf der Seite der Lehrperson voraus. Auf der Seite der Lernenden kann eine prinzipielle Lern- und Entwicklungsbereitschaft unterstellt werden – bei OEVERMANN das Moment der „Neugierde und der Wissensdrang des Kindes“ (1996, 153). In einem pädagogischen Arbeitsbündnis kann sich der/die Adressat*in vertrauensvoll an die Lehrperson wenden und sicher sein, dass er/sie in seinem/ihrem Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozess unterstützt und nicht im Gegenteil beschädigt wird. Gerade deshalb wäre es hochproblematisch, würde eine Lehrperson sich über ein Nichtwissen oder Nichtkönnen von Schüler*innen erheben und dieses herabsetzen. Genau das ist jedoch in der alltäglichen Praxis von Schule häufig zu finden (vgl. dazu PRENGEL 2013).

Vertrauen ist für die pädagogische Vermittlungsbeziehung essentiell und zugleich hoch fragil. Es darf in einer professionalisierten Praxis gerade nicht enttäuscht oder gebrochen werden, z. B. durch Beschämung oder Ausnutzen der bestehenden Asymmetrie. Hier ruht eine dritte wichtige Aufgabe und Zuständigkeit von Lehrpersonen, die als *prophylaktisch-therapeutische Funktion* beschrieben wurde (vgl. OEVERMANN 1996; HELSPER 2011, 153). Diese impliziert eine (Für-)Sorge und stellvertretende Verantwortlichkeit für die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse, mit der die potenziellen Wirkungen des eigenen beruflichen Tuns (oder Unterlassens) vergegenwärtigt und reflektiert werden. Dies gilt umso mehr, als die Vermittlungsbeziehung gleichzeitig als spezifische Rollenbeziehung wie als persönliche Beziehung verstanden werden muss, also als Dialektik und „*widerprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten*“ (OEVERMANN 2008, 69f.). Je jünger Kinder in der Schule sind, desto weniger sind sie in der Lage, schon trennscharf zwischen der Logik diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen zu unterscheiden. Das ist nach OEVERMANN eigentlich erst mit Bewältigung der Adoleszenzkrise – also in einem Lebensalter von ca. 15, 16 Jahren – der Fall (vgl. OEVERMANN 1996, 2002). Allerdings ist die Dialektik von zugleich spezifischer und diffuser Sozialbeziehung auch begründet durch die Eingriffslogik des

beruflichen Handelns selbst, weil die Plausibilität und Geltung stellvertretender Deutungen und stellvertretender Krisenbewältigungsangebote nicht ausschließlich rollenförmig hergestellt werden können, sondern den Blick auf die jeweils individuelle Person und eine persönliche Beziehung im Sinne einer Aktivierung und Mitwirkung erfordern.

Das pädagogische Arbeitsbündnis ist also insgesamt als Idealfolie eine wichtige Orientierung für eine professionalisierte pädagogische Praxis und zugleich von einer hohen Dynamik geprägt. So bestimmt OEVERMANN (1996) das pädagogische Arbeitsbündnis für Lehrer*innen in einer Dreistelligkeit, weil neben das *dyadische Arbeitsbündnis* zum/zur einzelnen Lernenden, auch ein *Arbeitsbündnis zur Schulklass*e als jeweils konkrete Lernendengemeinschaft einzurichten ist und – v. a. je jünger die Adressaten sind – außerdem ein pädagogisches *Arbeitsbündnis mit den Eltern* als naturwüchsig für Erziehung und Bildung zuständige sozialisatorische Praxis herzustellen wäre, mit dem diese pädagogische Autorität an Schule und Lehrpersonen delegieren, zugleich aber auf die Fürsorge und die unterstützende Förderung von Wissens- und Könnenserwerb vertrauen können. Wie HELSPER und HUMMICH (2008) verdeutlichen, ruht gerade in der Gleichzeitigkeit eines dyadischen und eines auf die Schulklass bezogenen pädagogischen Arbeitsbündnisses eine hohe Dynamik, weil im ersten Fall die konkrete Besonderung und im zweiten die universalistische Gleichbehandlung als Handlungsmodus gelten. Außerdem ist von einer diachronen Dynamik und der Notwendigkeit einer Transformation des pädagogischen Arbeitsbündnisses im Verlauf der Schullaufbahn auszugehen, weil dieses in der Grundschule anders auszugestalten ist, als in der Oberstufe (HELSPER & HUMMICH 2009).

Als Fazit kann man für den strukturtheoretischen Professionsansatz festhalten, dass das pädagogische Lehrer*innenhandeln hier als kein ‚einfaches Geschäft‘ betrachtet wird, sondern als Interventionshandeln mit besonderen Anforderungen und einer gesteigerten Verantwortung versehen ist. Aus der Grundstruktur der Intervention resultieren eine ganze Reihe von Spannungsmomenten und Widersprüchen (vgl. das Konzept der Antinomien, z. B. HELSPER 2016), denen sich Lehrpersonen stellen müssen und die ihnen bewusst sein sollten. Daraus – also *aus der Interventionslogik* und den draus resultierenden Widersprüchen – leitet OEVERMANN (2002) die *Professionalisierungsbedürftigkeit für den Lehrer*innenberuf* ab. Professionalisiert und entsprechend auch deprofessionalisiert ist der Lehrer*innenberuf damit v. a. in Bezug auf die pädagogische Dimension seines Handelns, nicht aber in Bezug auf alle Aufgaben und Anforderungen, die mit der Übernahme des Lehrer*innenberufs ansonsten noch verbunden sind.

3 Universitäre Lehrer*innenbildung und das Problem der Professionalisierung

Professionalisierung bedeutet im strukturtheoretischen Ansatz in erster Linie, sich der besonderen beruflichen Aufgabe und Zuständigkeit bewusst zu werden und die damit verbundene gesteigerte Verantwortlichkeit für das eigene berufliche Handeln anzunehmen. Das ist aber in der beruflichen Praxis längst nicht immer der Fall. Stattdessen finden wir in Bezug auf die Interventionslogik, die damit verknüpften Widersprüche und die prophylaktisch-therapeutische Verantwortung oft eine berufliche Praxis, die vereinfacht, verkürzt und ausblendet. Das liegt auch an der Praxis als Praxis selbst und an institutionellen Strukturbildungen und Routinen, die gerade das Krisenhafte einzudämmen versuchen.

HELSPER hat auf dieses Problem bezogen verdeutlicht, dass für die Professionalisierung der beruflichen Praxis des Lehrer*innenhandelns auch eine besondere – eine doppelte – Qualifizierung erforderlich wäre, die sich im Übrigen auch bei den klassischen Professionen (Jurist*innen, Ärzt*innen) finden lässt. Es geht dabei um die *Idee eines „doppelten Habitus“*, den Professionelle benötigen und der auf dem *Weg einer „doppelten Professionalisierung“* erworben werden muss (HELSPER 2001, auch 2016; KRAMER 2020).

Kurz gefasst ist damit gemeint, dass Lehrpersonen für ihr Handeln auf der einen Seite einen *Habitus des praktischen Könnens* benötigen, mit dem sie auf die Komplexität und Dynamik der beruflichen Anforderungen implizit und routinemäßig reagieren können – also überhaupt handlungsfähig sind bzw. werden (HELSPER 2001, 10). Dabei ist dieser Habitus nicht theoretisch oder in Distanz, sondern nur im Vollzug der Praxis – als eine Form der beruflichen Habitusbildung – zu erwerben. Dieser Teil der beruflichen Befähigung entspricht stark dem berufsbiographischen Professionsansatz. Allerdings wäre das in der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes nur ein – wenn auch ein bedeutsamer – Teil, weil sich diese berufliche Habitusbildung in starker Affirmation der Praxis und in der Logik der sozialisatorischen Anpassung vollzieht (vgl. KRAMER & PALLESEN 2018, 2019). Um darin nicht auch den Vereinfachungen und Verkürzungen der professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Aufgabe zu erliegen, braucht es auf der anderen Seite einen zweiten Habitus, der Distanz, Reflexion und Kritik gegenüber der Praxis ermöglicht. Das ist nach HELSPER ein *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion* (HELSPER 2001). Eine professionalisierte pädagogische Praxis erfordert beides – praktisches Können und kritische Reflexion – als „antinomische Einheit“, „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren“ (ebd., 13). Und dieser zweite Habitus ist im Unterschied zum ersten gerade nicht im Vollzug der Praxis, sondern nur unter Bedingungen der Abstinenz von Praxis und der Aufhebung des dort geltenden Handlungs- und Entscheidungsdrucks zu erwerben. Der doppelte Habitus des Professionellen benötigt damit beides, eine Habitus- und Routine-

bildung durch den Praxisvollzug und eine Habitusbildung durch die distanzierte, handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit dieser Praxis, die Reflexion und Kritik ermöglicht.

Das *Problem der Professionalisierung* besteht nun darin, dass zwar die berufliche Habitusbildung als eine Seite der notwendigen Professionalisierung durch den Vollzug der Praxis gesichert ist, dass aber die für diese Herausbildung des zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion notwendige Bedingung der Suspension des Handlungsdrucks der Praxis schwer einzurichten ist. Hier kommt der Universität und den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Lehrer*innenbildung eine eigenständige und unersetzbare Aufgabe zu, diese Bedingungen einer handlungsdruckentlasteten Auseinandersetzung mit der Schul- und Unterrichtspraxis zu ermöglichen. Dazu sind aber Erwägungen der Nützlichkeit und Anwendbarkeit, die der Logik des Handlungs- und Entscheidungsdrucks der Praxis folgen, einzuklammern. Nur dann kann auch eine Kritik und Reflexion der Praxis erfolgen und ein entsprechender Habitus ausgebildet werden. Versprechen einer praktischen Befähigung und Anleitung für den Lehrer*innenberuf im universitären Studium z. B. durch Praxis-, Kompetenz- oder Evidenzorientierung erschweren dies jedoch und verhindern damit wichtige Prozesse der Professionalisierung (vgl. KRAMER 2020).

4 Zum Potenzial und einer möglichen Profilbildung von Hochschullernwerkstätten

Abschließend möchte ich einige Hinweise aus den vorangegangenen Überlegungen für eine mögliche Profilbildung der Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ableiten. Diese Hochschullernwerkstatt hat hier ein besonderes Potenzial, weil sie außerhalb der obligatorischen Modulstruktur agieren und sich angesichts der voranschreitenden Effizienzsteigerung vermasster Studiengänge als ‚*Oase*‘ der *Auseinandersetzung und Reflexion* etablieren kann. Hochschullernwerkstätten können unter dieser Bedingung damit als eine wichtige Möglichkeit für die Herausbildung des zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion verstanden werden und so etwas wie einen ‚*Zeitraum*‘ für *Muße* – für eine handlungs- und entscheidungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld und mit sich selbst – bereitstellen (OEVERMANN 2015). Als ein solcher Möglichkeitsraum kann sich die Hochschullernwerkstatt noch stärker als die regulären Lehrangebote innerhalb der Modulstruktur von Gedanken der Nützlichkeit und Verwertbarkeit frei machen. Das macht ihr Potenzial aus und zeigt zugleich eine dafür erforderliche Profilbildung von Hochschullernwerkstätten auf. Sie hätte die ‚*folgenlose*‘, also prinzipiell er-

kenntnis- und erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und pädagogischem Lehrer*innenhandeln als berufliche Praxis konzeptionell in ihr Zentrum zu stellen, um darüber die Fähigkeit zu Distanzierung, Kritik und Reflexion zu ermöglichen und deren Habitualisierung zu unterstützen.

Im bereits bestehenden, in den letzten Jahren auch weiterentwickelten Profil der Hochschullernwerkstatt in Halle lassen sich dafür bereits einige Anhaltspunkte finden. So geht es in den bestehenden Angeboten und der aktuellen Programmatik z. B. um einen Raum für Selbsterfahrung und Reflexion eines pädagogischen Probehandelns, um Erfahrungen der Gestaltung von Lernkultur und Lernbegleitung und deren Reflexion oder auch um erprobtes entdeckendes Lernen. Es gibt zudem eine klare konzeptionelle Orientierung an reformpädagogischen Ansätzen und offenen Lehr-Lern-Konzepten. Allerdings deutet sich hier auch an, dass tendenziell die Kenntnis einer richtigen, gelingenden pädagogischen Praxis suggeriert wird, die es von den Studierenden nur erfolgreich anzueignen gelte. Man könnte also sagen, dass auch die Hochschullernwerkstatt bestimmte Wirkungshoffnungen transportiert, die gerade nicht mit der Suspendierung von Praxisanleitung und -befähigung, von Nützlichkeit und Anwendbarkeit, verbunden sind. Diese suggerierte Klammer wäre aus meiner Sicht deutlicher aufzubrechen. Dabei lässt sich die besondere Zuständigkeit für Professionalisierungsprozesse in zwei Richtungen weiterentwickeln:

1. In einem ersten Strang könnte es um Angebote gehen, die sich direkt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden (oder auch von Studierenden anderer pädagogischer Handlungsfelder) beziehen. Diese Angebote müssten sich besonders deutlich an der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisbildung orientieren (vgl. dazu HELSPER 2020). Denkbar wäre z. B. die Einrichtung fester Forschungs- oder Fallwerkstätten, in denen ein kasuistischer oder forschender Zugriff auf die berufliche pädagogische Praxis ermöglicht ist und eine entdeckende, nicht affirmative Auseinandersetzung mit den Bedingungen und den strukturellen Herausforderungen von institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen erfolgen kann. In einer solchen Forschungs- oder Fallwerkstatt wäre idealerweise das Einbringen von Material bzw. von Fällen durch Studierende gegeben. Dieses Material bzw. diese Fälle könnten zudem in Verbindung mit regulären Lehrveranstaltungen stehen und dort z. B. umgesetzte kasuistische Arbeitsweisen unterstützen und flankieren. Wichtig wäre dabei v. a., dass der Umgang mit dem Material der Logik der Erkenntnisbildung folgt, daher zunächst die handlungsdruckentlastete Analyse des Falles unterstützt und gegebenenfalls auch Perspektiven der fallübergreifenden Generalisierung der Befunde anregt. Vorstellbar ist, dass Studierende dieses Angebot auch als eine zusätzliche Möglichkeit nutzen, Modulanforderungen umzusetzen, die üblicherweise dem Selbststudium zugeordnet wären.

2. In einem zweiten Strang könnte sich die Hochschullernwerkstatt eher indirekt an der Professionalisierung Studierender orientieren und Angebote für Lehrende in den professionalisierungsbedeutsamen Lehrbereichen (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) konzipieren. In einem solchen Angebot wäre der Werkstattcharakter auf die Konzeption, Durchführung und Reflexion von Lehrangeboten bezogen. Es müsste im Zentrum darum gehen, einen Reflexionsraum für Konzeptionen von Lehrveranstaltungen einzurichten, innerhalb dessen man sich – wiederum ohne Handlungsdruck – mit den konzeptionellen Überlegungen und den Resultaten der Umsetzung auseinandersetzen kann. In gewisser Weise würde die Hochschullernwerkstatt damit noch deutlicher eine zweite Adressatengruppe in den Blick nehmen und die Arbeit an der Lehre als „Fall“ ermöglichen und unterstützen.

Abschließend zu diesen Hinweisen bleibt noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Umsetzung dieser Ideen und eine derartige Profilbildung der Hochschullernwerkstatt in Richtung Professionalisierung selbstverständlich auch entsprechende Akteure als Personal benötigt – also Personen, die solche Angebote für Studierende und Lehrende entwickeln und umsetzen können. Außerdem bleibt wohl auch eine Restskepsis aufrecht zu erhalten, dass mit diesen Überlegungen zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt letztlich auch implizite Wirkungshoffnungen verbunden sind und dass die im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders betonte strukturelle Ungewissheit und das Technologiedefizit selbstverständlich auch für die Vermittlungsabsichten der universitären Lehre gelten. Aber ohne diese professionalisierungsrelevante Ermöglichung einer handlungsdruckentlasteten Auseinandersetzung mit der beruflichen pädagogischen Praxis, ohne die Befähigung zu Distanz und (selbst-)kritischer Reflexion fehlt der systematische Ort der Herausbildung eines zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion und bleibt die pädagogische Praxis tendenziell professionalisierungsbedürftig.

Literatur

- ABBOTT, Andrew (1988): *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- BAUMERT, Jürgen & KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, H. 3, 7-15.
- HELSPER, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 4, 567-579.
- HELSPER, Werner (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf*. In: TERHART, Ewald; BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.

- HELSPER, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, 103-125.
- HELSPER, Werner (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen.
- HELSPER, Werner (2020): Der „Fall“ in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: WITTEK, Doris; RABE, Thorid & RITTER, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- HELSPER, Werner & HUMMICH, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: BREIDENSTEIN, Georg & SCHÜTZE, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 43-72.
- HELSPER, Werner & HUMMICH, Merle (2009): Lehrer-Schülerbeziehung. In: LENZ, Karl & NESTMANN, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa, 605-630.
- KRAMER, Rolf-Torsten (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jg. 31, H. 60, 47-51.
- KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: LEONHARD, Tobias; KOŠINÁR, Julia & REINTJES, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-100.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Bonn.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
- OEVERMANN, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, Magret; MAROTZKI, Winfried & SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- OEVERMANN, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, Werner; BUSSE, Susann; HUMMICH, Merle & KRAMER, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, 55-77.
- OEVERMANN, Ulrich (2015): Die Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Strukturproblem der gegenwärtigen Universitäten in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Vortrag zum 2. Tag der Forschung der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 28. Januar 2015 in Halle.
- PADENHAUER, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- PRENGEL, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.

- RABE-KLEBERG, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 276-302.
- SHULMAN, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 57, No. 2, 4-14.
- TERHART, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 57, 57. Beiheft, 202-224.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald; BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 232-240.
- VYGOTSKII, Lew S. (1978): Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard: Harvard University Press.
- WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten¹

Zusammenfassung

*Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ wird in der Lehrer*innenbildung in konkreten Lernsituationen oft mit einer hochschuldidaktisch unproduktiven Rollenverteilung inszeniert. Im Beitrag werden idealtypische Fallstricke dieser Inszenierung und neue mögliche Denkwege aufgezeigt. Insbesondere die in Hochschullernwerkstätten oft gepflegte Scheinlösung, sich als „Schnittstelle“ zwischen „Theorie“ und „Praxis“ zu inszenieren, wird problematisiert. Unlust und Desinteresse von Kindern sowie auch Studierenden an Lernumgebungen werden als häufig verdrängte, aber für die Entwicklung von intrinsischer Lernmotivation zentrale Kategorien herausgearbeitet. Hochschullernwerkstätten könnten auch und gerade als Orte der Unterbrechung von eingeschliffenen Inszenierungsfallen zur Erweiterung des Habitus angehender Lehrpersonen beitragen – Orte, wo Unlust und Unsicherheit formuliert und verarbeitet sowie neue Rollen erprobt werden können.*

1 Einleitung

Der Begriff der Inszenierung wird im Folgenden nicht ideologiekritisch, im Sinne der Bemäntelung verwendet, sondern im Sinne der Angewiesenheit von Interaktion auf Inszenierung bei der konkreten Aushandlung von Bedeutungen im Alltag und in institutionellen Kontexten (vgl. GOFFMAN 2003).

Die Bedeutungen von Handlungen im Kontext von Lehrer*innenbildung stehen im Spannungsfeld von zwei ausdifferenzierten Systemen, da sie einerseits im Bezugssystem Wissenschaft verortet sind und sich zugleich auf die Schulpraxis be-

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine um wesentliche Aspekte erweiterte Fassung unserer Argumentation aus SCHNEIDER, PFRANG, SCHULZE, TÄNZER, WEIßHAUPT, PANITZ & HILDEBRANDT: „Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis“ (2020).

ziehen und beziehen müssen (vgl. LEONHARD 2018, HERZMANN & KÖNIG 2016, 147ff). Für die Frage der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen ist nun entscheidend, wie die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im institutionellen Kontext und vor Ort inszeniert wird – in welchen Lernarrangements und mit welchen Rollen der beteiligten Akteure.

Es ist zunächst zu bedenken, dass sich statt „Theorie“ und „Praxis“ im Kontext von Lehrer*innenbildung eher eine Praxis der Wissenschaft und eine berufliche Praxis an Schulen gegenüberstehen – genauer gesagt handelt es sich bei beidem um Wissens- und um Praxisformen, sowohl in der Wissenschaft als auch im Schulumfeld (vgl. LEONHARD 2018, 14f). Im alltäglichen Diskurs von Hochschulmitarbeitenden und vor allem von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hat sich dennoch vielfach die schlichtere Figuration von „Theorie“ und „Praxis“ als Oppositionsverhältnis etabliert. Zugleich betrachten nicht wenige angehende Lehrpersonen ihr Studium an der Hochschule als eine übertheoretisierte und der „eigentlich“ angezielten „Praxis“ abgewandte Durchgangsstation.

2 Rollenmodelle und Fallstricke der Inszenierung

Die reduktionistische Figuration von „Theorie“ vs. „Praxis“ schwebt im Alltag der Lehrer*innenbildung an Hochschulen im diskursiven Hintergrund vieler Lernsituationen, was zu zwei im Folgenden kurz zu skizzierenden idealtypischen Fallstricken bei der Inszenierung der Rolle der Lehrenden (und damit zugleich zu einer unglücklichen Rollenbestimmung für die Studierenden) führt. Diese Rollen drücken sich interaktiv in Lehr-Lernsituationen aus und begründen sich teilweise aus dem berufsbiographischen Habitus der Dozierenden. Sie sind damit oft auch unbewusst wirksame, verführerische „Lösungen“.

Modell 1: „Ich bin Wissenschaftler*in und vermittele euch die Wissenschaft so (simplifiziert, praxisgerecht, ...), dass ihr es als Wissenschaftsferne, die ihr seid, gerade noch ‚verdauen‘ könnt.“ Das „verdauliche“ Präsentieren ‚der‘ Wissenschaft kann dabei in bester Absicht erfolgen, dennoch wird die Dichotomie von Theorie und Praxis dadurch nicht unterlaufen, sondern affirmiert.

Modell 2: „Ich bin ehemalige/r Lehrer*in, d. h. ich bin eine/r ‚von euch‘ (und kann eure Abwehr gegen Theorie und Wissenschaft gut verstehen). Ich nehme euch das notwendige Mindestmaß an Arbeit zur Relationierung von Theorie und Praxis weitgehend ab, bzw. ich vermeide die verstärkte Auseinandersetzung damit in unserem Seminar. Wir beschäftigen uns v.a. mit der wirklichen (=Schul-)Praxis.“ Auch in diesem Modell wird durch den angewandten Modus der Relationierung von Wissenschaft und Schule deren Entgegensetzung eher bestätigt als relativiert. Die beiden Modelle können auch als Grad der Simplifizierung wissenschaftlicher

Praxis (Modell 1) und Grad der quantitativen Einschränkung wissenschaftlicher Praxis (Modell 2) in der Lehrer*innenbildung verstanden werden.

3 Denkwege und Habituserweiterung

Den zwei genannten problematischen interaktiven „Lösungen“ des „Problems“ der Grundspannung in der Lehrer*innenbildung sei zunächst die Perspektive zweier unterschiedlicher „Denkwege“ zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen entgegengestellt (vgl. FORNECK 2015, 351f). In ausgewählten Seminaren des Studiums an Hochschulen sollte demnach eine Nutzung der „Theorie“ durch die Schulpraxis zur Anwendung kommen: Zum praktischen Nutzen eines Falles aus der Praxis wird wissenschaftliche Rationalität und Theorie zum „Verstehen“ und bestenfalls zur „Lösung“ genutzt (z. B. in Reflexionsseminaren zu Berufspraktischen Studien). In anderen Seminaren sollte – genau umgekehrt gedacht – eine Nutzung der Schulpraxis zur wissenschaftlichen Theoriebildung und -entwicklung stattfinden: empirisch informiert, auf analytische Verallgemeinerungen abzielend und in der Folge auch allgemeine Handlungsanweisungen gebend. Diese zwei schematisch strikt entgegengesetzten „Denkwege“, die durchgehend beide Pole der Grundspannung relationieren, sind vom individuellen Habitus Dozierender abstrahiert und stehen somit den zwei obigen Fallstricken der Inszenierung von Rollen entgegen. Sie bieten aber auch andere Rollenvorgaben an, für Lehrende und Studierende zugleich, die in Lernsituationen spielerisch, probeweise und zugleich sozialisierend und identitätsbildend ausprobiert werden können (u. a.: Was kann man in der im Seminar eingenommenen Rolle als Forscher*in aus vorliegendem Material methodisch ableiten? Was kann man in der dort eingenommenen Rolle als Lehrperson aus vorliegenden Forschungstexten für Unterrichtsanwendungen schlussfolgern?). Damit ist nun dezidiert nicht eine gesamthafte Lösung des Problems aufgezeigt, sondern eher dessen Bandbreite: Mit unterschiedlich hohem Abstraktions- bzw. Konkretionsgrad können ganze Seminare, Einzelsitzungen, Phasen in Einzelsitzungen, aber auch ganze Modulgruppen oder Verläufe in Studienplänen (student life cycle) bezogen auf die aufgezeigte Grundproblematik der unterschiedlichen Denkrichtungen und der damit einhergehenden bzw. jeweils neu zu entwickelnden Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden reflektiert werden.

4 Scheinlösung „Schnittstelle“

An dieser Stelle ist zu bedenken, ob Lernwerkstätten an Hochschulen die verführerische und vielfach genutzte, aber unterkomplexe Figur der „Vermittlung“ oder „Schnittstelle“ von Theorie und Praxis für die Inszenierung der eigenen Lernarrangements nutzen sollten.

Es mag zunächst verlockend erscheinen, Lernwerkstätten an Hochschulen als „Lösung“ dieses Problems anzupreisen, und man hätte auch gute theoretische Gründe, um, ganz im Sinne Deweys, die Verbindung von scheinbaren Gegensätzen zu suchen. Aber gerade durch diese attraktiv erscheinende Funktion der „Vermittlung“ von Theorie und Praxis als „Schnittstelle“, die sich Hochschullernwerkstätten gerne selbst zuschreiben, wird wiederum das Grundproblem zunächst rhetorisch eher verstärkt, und man gerät leicht in Inszenierungsfallen wie die oben skizzierten.

Im schlechten Falle wird die Funktion der Materialien und ggf. auch die Rolle der Mitarbeitenden der Hochschullernwerkstatt durch eine solche Selbstzuschreibung interaktiv so ausgedeutet, dass sie den Studierenden letztlich die Relationierung von Theorie und Praxis abnehmen anstatt, dass diese sie selbst vollziehen. Das hat einerseits mit einer Art Service-Idee zu tun, die in der Hochschulkultur Platz gegriffen hat. Es hat u.E. nicht zuletzt auch mit der Delegation von Unlust und Desinteresse zu tun.

5 Delegation von Unlust und Desinteresse

Denn hier zeigt sich eine weitere, speziell Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten betreffende Inszenierungsfalle: die oft implizierte universelle Unterstellung von forschender Neugier, allzeit aktivem oder aktivierbarem Interesse bei Kindern und entsprechender Lust am Lernen, manifestiert u. a. in der durchgehenden Präferenz für offene Lernmaterialien (vgl. VeLW 2009).

Diese teilweise produktive Unterstellung ist zum einen durch aktuelle konstruktivistische Lernmodelle wohl begründet, zum anderen rührt sie von der reformpädagogischen Wurzel der Lernwerkstätten-Didaktik her. Sie führt allerdings tendenziell zu einer inszenatorischen Einseitigkeit im operativen Betrieb, die didaktisch, aber auch hochschuldidaktisch ungute Folgen zeitigen kann.

Dass Kinder nicht immer und jederzeit schon von vornherein Interesse an (offenen oder geschlossenen) Lernumgebungen haben, sollte eigentlich gerade an Orten der Reflexion von Mathematik, Motivation und Lernprozessen selbstverständlich erkannt sein, ist jedoch mit einer im alltäglichen Betrieb abgeschliffenen bzw. verkürzten Lernwerkstatt-Rhetorik des „Appellhaften“, „Anregenden“ etc. oft schlecht vereinbar. Dabei wäre es dringlich, anfängliche oder früh eintretende kindliche Unlust und Desinteresse an Lerngegenständen und -umgebungen zen-

tral zum Thema zu machen und die Ursache dafür nicht grosso modo an „traditionelle Schulformen“, „geschlossene“ Materialien und die Konsumkultur als solche zu delegieren.

Seien Lernumgebungen und -materialien „geschlossen“ oder „offen“, so zeigt sich in jedem Fall die Eintrittsphase in die Exploration von Lernumgebungen als entscheidend. Diese anfängliche Phase ist mit Unsicherheit bezüglich der anderen Mitspielenden, bezüglich unbekannter Objekte, Beziehungen sowie Regeln verbunden. Unlust, Angst und Anstrengung begleiten also zunächst die aktive Exploration und können sie im schlechtesten Falle gänzlich verhindern (vgl. VLIETSTRA 1978; PANITZ 2018, 10ff; WEIßHAUPT & HILDEBRANDT 2020, 32f).

Um diese für nachhaltige Spiel- und Lernerfahrungen entscheidende Phase des unsicheren Interesses und der manifesten Unlust bei der anfänglichen Exploration gut begleiten zu können, darf man sie aber nicht nur beim „konsumgeschädigten“ Kind als dem „lernkulturell Anderen“ der Lernwerkstatt identifizieren, sondern muss sie *in jedem Fall* antizipieren und so interaktiv bzw. vorausschauend aufnehmen können, damit sie sich nicht in einem dauerhaften, ggf. habituell verfestigten Desinteresse auf Seiten des Kindes auswirken.

6 Unlust und Unsicherheit in der Lernwerkstatt

In der übergeneralisierten Erwartung an stets interessierte Kinder spiegelt sich die ebenso kontrafaktische Erwartung an Studierende wider, die sich stets und immer schon intrinsisch für Lernumgebungen interessieren sollen, auch und gerade in der Hochschullernwerkstatt. Die praktische Arbeit in der Hochschullernwerkstatt steht dieser – wiederum nur teilweise produktiven – Fiktion jedoch entgegen und besteht gerade vielfach darin, Studierende, die im bolognisierten Studiengang instrumentell möglichst effiziente Wege planen, um das Studium „hinter sich“ zu bringen, auf irgendeine Weise aus diesem Effizienz-Modus herauszulösen.

Auch dieser Übergang, vom Modus des sequentiellen Abhakens von Seminaren hin zum Modus einer angestrebten Erweiterung des eigenen Habitus, ist zunächst mit Unsicherheit und Unlust auf Seiten der Studierenden (und ggf. auch auf Seiten der Lehrenden) verbunden. Dies unsichtbar zu machen oder zu verdrängen, in Texten oder Seminaren, rhetorisch oder inszenatorisch, wird wahrscheinlich nicht zielführend sein.

Im Gegenteil: Die (Hochschul)Lernwerkstatt kann sich als ein Ort der Unterbrechung des sequenziellen Abhakens gerade dann erfolgreich inszenieren, wenn sie ein Ort ist, an dem man Unlust nicht verstecken, sondern ausdrücken und teilen darf. Dies muss dann auch momentane Unlust an der Anstrengung einschließen, sich nun einer weiteren „anregenden“ Lernumgebung zuwenden zu sollen.

Hier liegt auch eine der zentralen Lerngelegenheiten der doppelten Adressierung (vgl. SCHNEIDER et al. 2019) von Lernwerkstätten an Hochschulen. Wie können Lernumgebungen, im Material und in ihrer interaktiven Begleitung, Unlust in Lust transformieren, um sich einzulassen, ggf. extrinsische Motivation zugunsten identifizierter oder gar integrierter Regulation bis hin zu aufkommender intrinsischer Motivation (vgl. DECI & RYAN 1993) hinter sich zu lassen? Diese Frage ist zentral, da bei Kindern ebenfalls teilweise unvermeidliche, teilweise angeeignete Ausweichreaktionen vor dem Zugang zur Lernumgebung stehen. Auch bei ihnen sind eigensinnige oder interaktiv etablierte, bedeutsame Zugänge zur Lernumgebung die Schlüssel zu nachhaltigem Lernen, wenngleich auch auf einer anderen Abstraktionsebene und anhand anderer Lernumgebungen als bei Studierenden. Gerade solche für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen wichtigen Fragen könnten in Lernwerkstätten an Hochschulen gestellt bzw. solche Erfahrungen ermöglicht und verarbeitet werden. Das Verhältnis der Theorie zur Praxis wird von Studierenden im schlechten Fall als umständlicher Weg zur Praxis bzw. als Abhalten von „der eigentlichen Arbeit“ übersetzt. Im besten Fall gelingt es ihnen, dieses Verhältnis mit erfahrungsgesättigter Reflexion und Relationierung der Felder zu verbinden. Dies kann insbesondere in Hochschullernwerkstatt-Settings in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Materialien, in verschiedenen Rollen, im Dialog, im Ausdruck von Frustration, beim gemeinsamen Lachen über die Relativität von widersprüchlichen Ansprüchen und Kriterien und damit auf persönliche Bezüge hin relevierte (vgl. NOWOTNY 1975) wissenschaftliche und zugleich praktische Auseinandersetzung mit Unterricht unterstützt werden.

Im Studium kann eine Erweiterung des eigenen Habitus erfolgen, der später im Beruf situativ reagieren muss (vgl. SCHNEIDER & WILDT 2010, 67ff): Lehrpersonen sollten nicht zuletzt mit dessen Hilfe alternative Deutungen der Unterrichtssituationen schnell abwägen können sowie kurz-, mittel- und langfristig planend ihre jeweilig eigene Unterrichtskultur für entwicklungsfähig und also umsteuerbar halten, anstatt dauerhaft in die „Illusion unmittelbaren Verstehens“ (BOURDIEU 1979, 153, zit. nach FORNECK 2015) zu fallen.

Folgt man diesen Überlegungen, kann eine solche Erweiterung bzw. Transformation des Habitus im Studium, und insbesondere in Hochschullernwerkstätten, durch vielgestaltige und durchgehende Relationierung von wissenschaftlichem und berufsbezogenem Reflexionsvermögen, Können und Wissen herausgefordert werden, und zwar ohne dass die jeweilige Dignität der Bereiche geschmälert wird – ganz im Gegenteil. Hierfür müssen zum einen die Rollen der Inszenierung dieses Verhältnisses immer wieder neu ins Bewusstsein gehoben und gestaltet werden. So können Hochschullernwerkstätten gerade als Orte der Unterbrechung genannter Inszenierungsroutinen und -fallen, mit Sinn für Unlust und Widerstand ebenso wie für Neugier und individuelle Zugänge einen bedeutsamen Beitrag zu dieser Professionalisierung leisten.

Literatur

- BOURDIEU, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1993, Vol. 39, 223-238.
- FORNECK, Hermann (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3/2015, 345-355.
- GOFFMAN, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München Berlin Zürich: Piper.
- HERZMANN, Petra & KÖNIG, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LEONHARD, Tobias (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: FRIDRICH, Christian; MAYER-FRÜHWIRTH, Gabriele; POTZMANN, Renate; GRELLER, Wolfgang & PETZ, Ruth (Hrsg.): *Forschungsperspektiven* 10. Münster: LIT, 11-26.
- NOWOTNY, Helga (1975). Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. *KZfSS, Sonderheft* 18, 445-456.
- PANITZ, Kathleen (2018): Frühkindliche Bildung – Partizipatives Lernen von Kindern und Erwachsenen. und *Kinder* 101, Bd. Ko-Konstruktion: Im Dialog Welten schaffen. 7-20.
- SCHNEIDER, Ralf; PFRANG, Agnes; SCHULZE, Hendrikje; TÄNZER, Sandra; WEIßHAUPT, Mark; PANITZ, Kathleen & HILDEBRANDT, Elke (2020): „Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis“ In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; ANGELO, Enrico & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-222.
- SCHNEIDER, Ralf; WEIßHAUPT, Mark; BRUMM, Leonie; GRISEL, Clemens & KLAUENBERG, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: BAAR, Robert; Trostmann, Sven & FEINDT, Andreas (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHNEIDER, Ralf & WILDT, Johannes (2010): Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung. In: KÖKER, Anke; ROHMAN, Sonja & TEXTOR, Annette (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-81.
- VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach.
- VLIESTRA, ALICE G. (1978): Exploration and Play in Preschool Children and Young Adults. *Child Development* 49/1 (März). 235. doi:10.2307/1128616.
- WEIßHAUPT, Mark & HILDEBRANDT, Elke (2020): Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen. In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; ANGELO, Enrico & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-39.

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen

Zusammenfassung

*Lernwerkstätten (LWS) sind Orte einer innovativen Pädagogik und Didaktik. Durch die zunehmende Etablierung von LWS in der Lehrer*innen- und Erzieher*innenbildung an Universitäten und Hochschulen ist es erforderlich, den pädagogisch-didaktischen Transfer von der Hochschule in die (vor)schulische Praxis sowie die besonderen Rollen der in LWS Agierenden in den Blick zu nehmen.*

Die Vermittlung der Wichtigkeit eines „passenden“ Rollenverständnisses ist dabei eine zentrale Zielsetzung bei der Vermittlung dessen, was LWS, Lernbegleitung in LWS sowie die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden in LWS ausmacht. Die Vermittlung eines „passenden“ Rollenverständnisses ist außerdem Grundlage der Professionalisierung des pädagogisch-didaktischen Personals mittels reflexiver Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten von Lernwerkstattarbeit durch Hochschullernwerkstätten (HLWS). Dies erfordert – neben fachdidaktischen oder pädagogischen Professionalisierungen – auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und der Rolle von Lehrenden und Lernenden in LWS und HLWS insgesamt. Die Rollen bzw. Rollenwechsel sind dabei nicht immer offensichtlich, präsent oder konsequent. Umso wichtiger ist die sensible Rollenarbeit, um den Gedanken von LWS und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung von HLWS gerecht zu werden.

Einleitung

Hochschullernwerkstätten (HLWS), also Lernwerkstätten, die an Hochschulen als Ort der Ausbildung von angehenden Lehrkräften oder Erzieher*innen ange-dockt sind, und Lernwerkstätten (LWS) an z. B. Schulen – mit Angeboten für Schüler*innen bzw. Kinder – sprechen jeweils unterschiedliche Alters- bzw. Zielgruppen an. Sie legen den Schwerpunkt entweder auf Bildung von Kindern oder von Erwachsenen – in diesem Sinne nutzen HLWS und LWS differente pädago-

gische Bezüge (vgl. SCHMUDE & WEDEKIND 2016).¹ Grundlegend ist in HLWS zu unterscheiden zwischen *Akteur*innen*, im Sinne von aktiv handelnden Personen, und den verschiedenen *Rollen*, die diese Personen einnehmen bzw. einnehmen können. *Personen* in den HSLW sind Studierende, Dozierende, aber auch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Kinder, Eltern u. a.m., die von jeweils den anderen Personen(kreisen) unterschiedlich wahrgenommen werden (KIHM & PESCHEL 2017; 2020, vgl. auch FRANZ 2012; GRAF & KEKERITZ 2016). In HLWS geht es in erster Linie um die Ausbildung von Studierenden und erst – je nach der Konzeption dieser HLWS – in zweiter Linie um begleitende Schüler*innenbesuche oder um die Arbeit mit Kindern – entweder als Teil der Ausbildung der Studierenden oder als weiteres, zusätzliches Angebot der HLWS neben dem „Hauptgeschäft“ Studierendenbildung bzw. Lehrer*innenbildung (vgl. AG BEGRIFFSBESTIMMUNG 2020).

Als Orte einer „innovative[n] Hochschuldidaktik“ (BAAR et al. 2019, 11) tragen HLWS dazu bei, das „traditionelle Rollenverständnis vom Lernenden und (Be-) Lehrenden zu verändern“ (WEDEKIND 2006: 9).² Daher ist ein bewusst geplanter *Rollenwechsel*, bei dem (erwachsene) Studierende verschiedene Rollen (als Lernende bzw. in der Transferleistung „Schüler*in“ oder aber als Dozierende/Lernbegleitung) einnehmen müssen, zumeist Teil der praxisnahen Ausbildung von Studierenden in HLWS (vgl. WEDEKIND 2013).

Indem die Studierenden in HLWS unterschiedliche Rollen einnehmen, lernen sie, lehrertypische Verhaltensmuster zu erkennen (und anzuwenden), zu reflektieren und kritisch Position zum eigenen Rollenerleben (z. B. als Lehrer*in, als Schüler*in) zu beziehen. Dieses Potenzial, für eine innovative Theorie-Praxis-Verzahnung von Lehr-Lernsituationen und besonderen didaktischen Arrangements im Sinne des Selbstlernens (vgl. FRANZ 2012; SCHÖPS et al. 2019; KEKERITZ 2019), erzeugt Transfermöglichkeiten als wichtigen Teil der Ausbildung von Kompetenzen für die Schulpraxis und mit direktem Bezug auf Lernwege von

1 Im Folgenden wird (nur) der Begriff der Hochschullernwerkstatt genutzt. Dabei sind Lernwerkstattkonzeptionen für die Schule als Idee der Vermittlung von Lernwerkstattprinzipien generell mitgedacht. Ferner kann die HLWS auch als Lernwerkstatt für Kinder/Schüler*innen fungieren, beinhaltet aber *vornehmlich und primär* Ausbildungsinhalte der Vermittlung für Studierende. Reine Schulklassenbesuche einer Hochschullernwerkstatt sind nicht die *primäre* Intention von HLWS und eher im Bereich von Schülerlaboren oder Lernwerkstätten an Schulen o.ä. zu finden (vgl. KELKEL & PESCHEL 2019). Nachfolgend fokussieren wir den Bereich (Grund-)Schule. Der vorschulische Bildungsbereich ist dabei prinzipiell mitgedacht.

2 Diese innovative Didaktik begründet sich nicht nur in der Ausrichtung von fachlichen Lernarrangements im Sinne eines Lernwerkstattcharakters (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018a), also im Sinne einer Vermittlungsmethodik, sondern auch in dem Transfer der Ideen, Konzepte und der besonderen Pädagogik des Lernwerkstattkonzepts von der Hochschule in Schule. So bezeichnet WEDEKIND (2013) „Die Lernwerkstatt also als Brücke zu den Schulen, als Kooperationsschnittstelle zur Praxis“.

Kindern. Somit verknüpfen Hochschullernwerkstätten universitäre Lehre und innovative Didaktik für das Handlungsfeld Schule bzw. Lernwerkstätten in Schulen unmittelbar und Studierende können in diese Prozesse der Veränderung und Reflexion von Lehre, aber auch in die Erforschung solcher Veränderungsprozesse eingebunden werden (vgl. RUMPF 2016; KELKEL & PESCHEL 2019). Ziel dieses Beitrages ist es, die Frage des Zusammenspiels der o.g. verschiedenen Akteur*innen in ihren jeweiligen und wechselnden Rollen zu beschreiben und mögliche Konfliktfelder herauszuarbeiten. Diese Frage ist von besonderem Interesse, manifestieren sich doch in den jeweiligen Rollen Ausbildungs- bzw. Fachverständnisse und pädagogische bzw. didaktische Haltungen und Kompetenzen. Zudem wirkt das Konzept der Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung darauf hin, bestimmte Rollenverständnisse aufzuwerfen, zu reflektieren oder zu „durchbrechen“ (VeLW 2009), wobei die Hochschullernwerkstatt für Beteiligte häufig einen „neuen Erfahrungsraum“ (vgl. u. a. BAAR et al. 2019) und „inhaltliche fachliche Themenbereiche einbindet“ (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018a). Um diese verschiedenen Akteur*innen und die einhergehenden Rollen bzw. Rollenwechsel zu skizzieren, soll zunächst eine Auflistung der wichtigsten Personen(gruppen) stattfinden und deren Rollen und ihre Wechsel anschließend exemplarisch fundiert werden.

1 Personengruppen, Rollen und Funktionen in Hochschullernwerkstätten

Die im Folgenden skizzierte Aufstellung der wichtigsten Personen(gruppen) mit ihren jeweils differenten Rollen geht über die Betrachtung der beiden Rollenfunktionen „Lernende“ bzw. „Lernbegleiter*in“, die WEDEKIND (2011; 2013) im Kontext von Lernwerkstattarbeit beschreibt (siehe Tab. 1), hinaus und berücksichtigt insbesondere Rollenwechsel und Transferprozesse, die zu einer vertieften Reflexion der Wirkungsweisen von HLWS führen.

Tab. 1: Wedekind 2013 (eigene Formatierung)

Lernende	Lernbegleiter*innen
lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich	konzipieren, organisieren, arrangieren und strukturieren Lernumgebungen
lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen	begleiten, beobachten, diagnostizieren und reflektieren die Lernwege
„dürfen“ Fehler und Umwege machen	beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche

Lernende	Lernbegleiter*innen
gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein	stellen Aufgaben, die offen sind und verschiedene Lösungen bieten
lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen	ermöglichen das Lernen in Gruppen und den Dialog der Kinder untereinander
gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran	akzeptieren und unterstützen verschiedene Lösungswege
bringen sich als Experten ein	würdigen und fördern die Eigeninitiative
lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren	entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

Das Problem an dieser bipolaren Betrachtung der beiden Rollenfunktionen („Lernende“, „Lernbegleiter*innen“) ist u.E., dass die bislang entwickelten „Rollen“ weder konsistent noch dauerhaft fixiert sind. So ist z. B. die Zuordnung der Rolle „Lernbegleiter*in“ für alle Lehrenden in einer HLWS keinesfalls eindeutig, da sowohl Dozierende der HLWS als auch Studierende oder Lehrkräfte als „Lernbegleiter*in“ agieren können, aber unterschiedlichen Personengruppen bzw. Personengruppierungen angehören.

Die vielfältigen, in Hochschullernwerkstätten wirkenden Rollen sind zudem nicht im Vorfeld der Lernwerkstattnutzung geklärt oder abschließend fixiert. Vielmehr existieren multiple Rollen und Rollenwechsel bei jedem der in HLWS tätigen Akteur*innen, teilweise von außen indiziert oder wechselwirkend untereinander erfolgend. Sie werden beeinflusst und verändert oder dem/der jeweiligen Akteur*in von den anderen Akteur*innen zugeschrieben.

Hierin liegt die besondere Diskrepanz im Verständnis der Rollen in HLWS – weit stärker als in LWS, in denen in den meisten Fällen von klaren Positionierungen der handelnden Akteur*innen im Sinne WEDEKINDS (2011) ausgegangen werden kann. In HLWS wechseln die Rollen aber weit stärker bzw. häufiger, sie sind nicht eindeutig definiert oder dauerhaft wirksam, und sie müssen im Umgang der Akteur*innen miteinander differenziert ausgehandelt und ggf. aktiv gewechselt werden.³

Im Folgenden sind entsprechend die verschiedenen Rollen der Akteur*innen und zudem die differenten Rollenwechsel beim Lernen in HLWS insbesondere in der Arbeit mit zukünftigen Lehrkräften zu fokussieren, denn ein zentrales Ziel von HLWS sollte es sein, die innovative Didaktik bzw. Pädagogik sowie die speziellen

3 Dabei kann man sich die Aushandlung der Rollen nicht wie ein „Bühnenstück“ vorstellen, sondern es existieren Vorstellungen von Rollen und Funktionen der beteiligten Akteur*innen. Diese Vorstellungen werden aber zumeist nicht expliziert oder thematisiert, sondern erfolgen in der Funktion und im Affekt. Klärungen könnten auf Metaebene oder im Vorfeld der Nutzung der HLWS herbeigeführt werden – sofern ein entsprechendes Rollenverständnis und ggf. Rollensouveränität vorliegt bzw. die Besetzung der Rollen sowohl rollenkonform als auch personenadäquat erfolgt.

Lernarrangements, die exemplarisch angeboten werden, Studierenden so zu vermitteln, dass die Übertragung dieser didaktischen Prinzipien und Angebote auf schulische Praxis, also auf dortige LWS, möglich wird.

Generell könnte man die Rollen in Lernende und Lehrende (Funktion) sowie in Kinder und Erwachsene (Alter) einteilen, dies wird aber der Vielfalt der Personen nicht gerecht und verschiedene Personen nehmen diese übergeordneten Rollen z.T. gleichzeitig ein. Insofern muss der Blick auf die Personen bzw. Personengruppen gerichtet werden, um die verschiedenen Rollen einer Analyse zugänglich zu machen.

2 Personengruppe Studierende

Die erste *Personengruppe*, die beschrieben wird, sind *Studierende*, die die HLWS v.a. im Rahmen ihrer Ausbildung in entsprechenden (Lernwerkstatt-) Seminaren an der Hochschule besuchen und die HLWS als Lerninhalt und Lerngegenstand nutzen. Studierende sind erwachsene Lernende, die in der HLWS verschiedene Rollen einnehmen (können bzw. sollen). Die Rollen der Studierenden sind dabei besonders vielfältig, da sie in erster Linie Lernende des didaktischen Arrangements von HLWS sind – mit dem Ziel LWS und Lernwerkstattarbeit als Teil ihrer Qualifikation zu erlernen und für ihre spätere Schulpraxis im Sinne eines reflektierten Transfers umzusetzen. Dabei oder dazu können sie aber weitere Rollen einnehmen, je nach Vermittlungspraxis der HLWS. Mit den jeweiligen Rollen sind wiederum differente *Funktionen* verbunden, die sich wie folgt darstellen lassen:

Tab. 2: HLWS-Zielgruppen-Triplett zur Person „Studierende“ (eigene Darstellung)

Person(en- gruppe)	Rolle	Funktion/Lerninhalt bzw. Ziel
Studierende	Schüler*in	Erfahrungen sammeln als sachorientiert Lernende
	Lernbegleitung (lernend)	Erfahrungen sammeln in der Lernwerkstattarbeit als Lernende
	Lernbegleitung (lehrend)	Lernwerkstattarbeit in HSLW als Lehrende betreiben
	Student*in	Rolle(n) und Rollenwechsel (Lernbegleitung) auf Metaebene reflektieren Funktion und Wirkung von HSLW erlernen und reflektieren
	Forscher*in	handlungsnahe pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselproblematiken in HSLW erforschen

Studierende sind – gemäß Selbstverständnis von HLWS (vgl. AG BEGRIFFSBESTIMMUNG 2020) – die Hauptakteur*innen in einer HLWS. Sie erfahren sich bei ihrem Lernen in diesem didaktischen Setting erstens selbst als Lernende, die sich mit fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten auseinandersetzen. Außerdem begleiten und beobachten sie das Lernen anderer, wenn sie als Unterstützer*innen bzw. Lernbegleitung fungieren, z. B. für Mitstudierende oder Kinder, die die LWS an der Hochschule besuchen (vgl. STADLER-ALTMANN 2019). Studierende nehmen folgende Rollen ein, mit denen jeweils spezifische Funktionen bzw. Zielsetzungen verbunden sind:

- *Studierende* in der Rolle „*Student*in*“, die sich als Lernende in der Ausbildung an der Hochschule oder Universität befinden und entsprechend lernen, in (Hochschul-)LWS aktiv zu sein und somit Lernwerkstattarbeit zu erfahren, zu betreiben und zu reflektieren.
- *Studierende* in der übernommenen, quasi „gespielten“ Rolle „*Schüler*in*“ sammeln Erfahrungen in dieser Bezugsrolle. Sie versetzen sich in die „Lernendenrolle Schüler*in“ und lernen direkt an den „Sachen“ in der HLWS mit den entsprechenden didaktischen Vermittlungsprinzipien der HLWS. Sie erfahren Lernwerkstattarbeit, sachliche Auseinandersetzung, Lehrer*innenwirkung der Rolle Dozierende (s.u.) unmittelbar bzw. „am eigenen Leib“.
- *Studierende* in der übernommenen, quasi „gespielten“ bzw. neu erlernten oder neu zu erlernenden Rolle „*Lernbegleitung*“ versetzen sich in die Funktion „Lehrende“ und sammeln gleichsam Erfahrungen in dieser Bezugsrolle – lernen also Lernwerkstattarbeit zu betreiben bzw. Lernbegleitung zu realisieren.⁴ Einige HLWS nutzen die Möglichkeiten, die Konzepte und Wirkungsweisen von HLWS nicht nur in Bezug auf Studierende zu gestalten und zu nutzen, sondern binden Schüler*innenbesuche in die HLWS ein. So erarbeiten (ggf. im Vorfeld des Besuchs) Studierende entsprechende Lernsettings für Schüler*innen. Im Sinne der Lernwerkstattarbeit (vgl. z. B. VELW 2009) agieren sie dann während des Besuchs für die Schüler*innengruppe als Lernbegleitung in der HLWS und lernen gleichzeitig zu agieren.

Anschließend sollten die Studierenden die eigenommenen Rollen, z. B. „Schüler*in“ oder „Lernbegleitung“ diskutieren und diese Rollen, Funktionen sowie die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Einnehmen dieser Rolle und mit den Lernwerkstattprinzipien auf einem universitären Niveau reflektieren. Dies bedeutet, dass sie zunächst aus der Rolle „Schüler*in“ resp. „Lernbegleitung“

⁴ Lernbegleitung und Lehrende werden hier – ausschließlich als Rolle bzw. Funktion! – äquivalent gesetzt. Inwiefern hier in Bezug auf HLWS-Arbeit differenziert werden müsste (jemand, der jemand anderen in seinen Lernprozessen begleitet *versus* jemand, der eine Lehrtätigkeit ausübt), soll an anderer Stelle weiter thematisiert werden (vgl. auch DIENER & PESCHEL 2019).

zurück zur Rolle „Student*in“ wechseln, um abstrahieren bzw. reflektieren zu können. Die Rolle „Lernbegleitung“ ist dabei gleichzeitig Ausbildungsziel und übernommene Rolle sowie die zu reflektierende Rolle, einerseits auf die Studierenden persönlich bezogen, gleichzeitig aber als zentrales didaktisches Vermittlungsprinzip der Lernwerkstatt.

Genau hier erfolgt der wichtigste *Rollenwechsel* bzw. die wichtigste Rollenreflexion, denn die Studierenden nehmen in der Rolle „Lernbegleitung“ letztlich wechselnd und bewusst mehrfache Rollen ein. Zudem sind sie Lernende in der „gespielten“ Rolle Schüler*in, Lernende in ihrer Funktion von Lernbegleitung sowie generell lernende Studierende in einer HLWS bzw. einem entsprechenden Seminar. Als Studierende, die diese Rollen und den Wechsel auf einer Metaebene diskutieren, um die Funktion und Wirkung von HLWS zu diskutieren, sind sie zudem „Lernende zweiter Ebene“ (Metaebene).⁵

Die Studierenden in ihrer Rolle „Student*in“ werden also in Theorie und Praxis von LWS, Lernwerkstattarbeit, HLWS und Hochschullernwerkstattarbeit ausgebildet. Durch Metaprozesse und Reflexionen auf schulische LWS – bezogen auf die übernommenen Rollen – beinhaltet dies parallel aber immer auch das eigene Lernverhalten (erfahren in der Rolle „Schüler*in“) und das spätere Wirken als Lehrkraft (erfahren in der Rolle „Lernbegleitung“) (vgl. JANS & KAISER 2019). Dabei muss sowohl das Lernsetting in der HSLW als auch die übernommene Rolle als Lernbegleitung thematisiert werden und die Konzepte, die Stimmigkeit und das Wirken der Rolle auf die Kinder und die eigene Person diskutiert und analysiert werden.

Anschließend können die Studierenden (Personengruppe) ihr Verständnis für Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstattprinzipien noch weiter schärfen, indem sie die Rolle „Forscher*in“ in der HLWS einnehmen und nicht nur sich selbst bei der Arbeit beobachten, sondern Prozesse in der HLWS erforschen:

- Studierenden in der Rolle „Forscher*in“ wird im Sinne eines forschenden Lernens sowie als Basis von Qualifikationsarbeiten ermöglicht, „handlungsnahen pädagogischen Realsituationen“ (PESCHEL & KELKEL 2018b: 32) in HLWS und in der Arbeit von und mit Schüler*innen und Lehrer*innen zu beobachten und zu erforschen.

Dabei kann ein besonderes Augenmerk der Forschung auf den skizzierten Rollenwechseln bzw. eventuellen Rollenwechselproblematiken oder Rollenverständ-

5 „Studierende befinden sich also in verschiedenen Rollen [...]. Einerseits erleben sie den entdeckend-forschenden Lernprozess und dessen Reflexion an sich selbst, andererseits planen sie (Werkstatt)Angebote für Schülerinnen und Schüler, begleiten sie in deren entdeckend-forschendem Lernprozess [...]. Natürlich werden sie auch ihre eigene lernbegleitende Rolle kritischer Reflexion hinsichtlich der verschiedenen didaktischen und pädagogischen Zielstellungen im Verhältnis zum konkreten Verlauf unterziehen“ (RUMPF 2016: 78).

nisproblematiken liegen. Die benannten Rollen, die die Studierenden einnehmen (sollen), konfigurieren ggf. mit den anderen Personen bzw. deren Rollen, die im Folgenden beschrieben werden.

Zudem sind die Studierenden mit den o.g. Reflexionen und Metareflexionen in einer lernproblematischen Situation, da sie einerseits direkt und unmittelbar in der Rolle tätig sein müssen (z. B. als Anleiter*in beim Experimentieren), andererseits parallel diese Rolle und die Agitationen in der Rolle diskutieren, reflektieren und verändern müssen. Dies ist durchaus ein hoher Anspruch an die Studierenden!

3 Personengruppe Kinder

Kinder, die zum Lernen eine HLWS im Sinne einer (evtl. nicht vorhandenen) schulischen Lernwerkstatt besuchen und hier ggf. im Sinne des ko-konstruktiven Lernens mit anderen Schüler*innen tätig werden, nehmen zumeist die Rolle „Schüler*in“ ein. Sie sind dort als Lernende in Auseinandersetzung mit bestimmten „Sachen“ – basierend auf den Lernwerkstattprinzipien.

Eine nähere Beschreibung von verschiedenen Rollen ist daher u.E. zunächst obsolet. Wichtig sind hier vielmehr die Interaktionen der Kinder (in der Rolle Schüler*in), die mit den Dozierenden, den Studierenden oder den Lehrkräften erfolgen (vgl. KIHM, DIENER & PESCHEL 2020 in diesem Band).

4 Personengruppe Lehrkräfte

Lehrkräfte besuchen HLWS zumeist entweder, weil sie an den Themen interessiert sind, die eine HLWS umsetzt – im Rahmen der Fortbildung oder für die Schulklasse – oder sie möchten die besonderen (didaktischen) Möglichkeiten, die die HLWS bietet, nutzen (z. B. hinsichtlich der medialen Ausstattung oder bestimmter Verbrauchsmaterialien) (vgl. HIEBL 2014). Folglich besucht die (interessierte) Lehrperson die LWS an der Hochschule entweder mit ihrer Schulklasse oder sie setzt sich innerhalb einer Fortbildung mit den Ideen, Konzepten und Prinzipien von HLWS auseinander:

„Viele Lernwerkstätten verstehen sich als Orte des Forschens über das Lernen, insbesondere über das selbstbestimmte Lernen, das entdeckende Lernen, das forschende Lernen... Sie versuchen diesen Prozess anzuregen, indem sie auch Pädagogen den Raum und die Gelegenheit bieten, durch Lernen im Selbstexperiment mehr über diese Art des Lernens herauszufinden und gleichzeitig im Dialog mit anderen an der eigenen Haltung zu arbeiten. Ziel von Workshops für Erwachsene ist es eigene Erfahrungen im entdeckenden Lernen zu machen, um selber besser andere Lernende in ihrem Lernen begleiten können.“ (WIENEKE 2011).

Dabei übernehmen Lehrkräfte folgende Rollen bzw. könn(t)en sie einnehmen:

- Lehrkräfte besuchen die HLWS mit einer Schulklasse und nehmen dabei die Rolle „Lehrer*in“ ein bzw. sind weiterhin in dieser Rolle, die sie im Schulalltag innehaben, rätig. Nun kommen sie aber an einen außerschulischen Lernort und müssen sich dort mit den (neuen) didaktischen Prinzipien und damit mit den Dozierenden und ggf. Studierenden der HLWS auseinandersetzen. Sie fühlen sich zumeist weiterhin verantwortlich für den Ablauf des Tages zu sorgen oder bringen sich in die didaktische Vermittlung ein.
- Lehrkräfte, die sich in HLWS auf fachlicher, didaktischer oder pädagogischer Ebene fortbilden, nehmen eine Rolle als „Lernende“ ein. Dabei kann es sich um eine übernommene Rolle „Schüler*in“ handeln, wenn Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit Inhalt der Fortbildung sind. Lehrkräfte, die mit anderen Lehrkräften eine HLWS im Sinne einer Fortbildung besuchen, nehmen damit eine ähnliche Rolle, wie die der Studierenden ein, da sie die didaktischen Wirkungsprinzipien der HLWS „am eigenen Leib“ erfahren und gleichsam reflektieren. Der Unterschied zu der o.g. Rolle der Studierenden liegt insbesondere an der zusätzlichen praktischen Erfahrung in der Schulpraxis und an der möglichen Nähe zur (eigenen) LWS an der Schule bzw. der möglichen Einrichtung einer solchen.
- Lehrkräfte in der Rolle „Lernbegleitung“ sind versierte Lehrkräfte im Sinne der Didaktik der HLWS, die entweder die o.g. Fortbildungen besucht haben oder im Rahmen des Studiums Lernwerkstattarbeit bzw. Lernbegleitung erfahren haben. Sie agieren sicher im Sinne der Sachen oder/und der Pädagogik bzw. Didaktik in HLWS und leiten konstruktive Lernprozesse bei Kindern und Studierenden an bzw. ein.

Die letzte Rolle sollte nach über 30 Jahren LWS an Hochschulen und Schulen deutlich zugenommen haben (vgl. ERNST & WEDEKIND 1993; HAGSTEDT & KRAUTH 2014). So sind etliche Studierende in HLWS qualifiziert worden und kommen teilweise (ggf. mit ihrer Schulklasse) in die HLWS zurück, um dort besondere Themen oder Experimente durchführen zu können oder um den außerschulischen Lernort HLWS mit den Kindern zu besuchen. Kooperationen zwischen den Phasen der Lehrer*innenbildung können solche Prozesse verdauern und die Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrkräften jeweils in den Ideen von HLWS intensivieren und stärken (vgl. KELKEL & PESCHEL 2019, 2020 i.V.).

5 Personengruppe Dozierende

Dozierende in HSLW können Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeitende, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen oder studentische Hilfskräfte u. a. m. sein.⁶ Die Rolle von Dozierenden sind im Einzelnen:

- Als Anleiter*innen in der Ausbildung von Studierenden nehmen Dozierende die Rolle „Fachkraft für die innovative Pädagogik & Didaktik“ ein. Da der besondere Fokus der HLWS auf der Selbstreflexion des Lernverhaltens sowie auf den Wirkungen der innovativen Didaktik auf das eigene Lernen liegen sollte, werden die Studierenden hier zu einem eigenkonstruktiven Lernprozess angeregt (vgl. PESCHEL 2016). Sollte dieser erfolgreich verlaufen, kann das Konstrukt HLWS von den Studierenden als erfolgreich verstanden werden und die Wahrscheinlichkeit, dass das didaktische Potenzial der HLWS erkannt und transferiert wird, erhöht sich.
- Besonders in naturwissenschaftlich orientierten HLWS kann – hier am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (vgl. DIENER & PESCHEL 2019) – beobachtet werden, dass die Fachlichkeit für Lerninhalte besonders bei den Dozierenden verortet wird. Somit treten Dozierende in einer weiteren Rolle als „Fachkraft für die (fachlichen) Sachen“ auf und agieren als „Fachexpert*innen“ mit allen übrigen Personengruppen: Kindern, Lehrkräften usw.
- Es sollte nicht unbeschrieben bleiben, dass im Sinne der HLWS auch die anleitenden Dozierenden einen Reflexionsprozess durchlaufen, um sowohl die eigene Arbeit, aber u.E. vor allem das eigene Zurückhalten bei der Vermittlung von Sachverhalten oder der Initiierung konstruktiver Lernprozesse zu verbessern. HLWS erfordern stetige Qualifizierungsprozesse, um sowohl die eigene HLWS als auch die eigene Rolle und Funktion an die jeweiligen Zielgruppen adressatengerecht auszurichten. Dabei nehmen die Dozierenden wiederum eine Lernendenrolle ein, die der Rolle „Student*in“ ähneln kann (vgl. RUMPF & SCHÖPS 2017).

Bemerkenswert sind u.E. nun v.a. die Rollenkonflikte zwischen den Lehrkräften und den Dozierenden der Hochschule, die DIENER (2018) für das GOFEX spezifisch in Interviews ermittelt hat. Lehrpersonen vermeiden z. B. fachinhaltliche Auseinandersetzungen beim Experimentieren, weil sie die Dozierenden der

6 Auch Studierende in Seminaren können die Rolle von Dozierenden übernehmen, wenn es um die Anleitung und Ausbildung anderer Lernender geht. Dies verkompliziert die Rollenaushandlung und Rollenwechsel u.E. deutlich, sodass diese Möglichkeit hier nur aufgeführt wird. Zumal es vielfältige Überschneidungen von Studierenden in der Rolle „Lernbegleitung“ gibt, die aktiv im Sinne der Prinzipien der HLWS werden und z. B. Schüler*innen in ihrer Sachauseinandersetzung in der HLWS begleiten.

HLWS in der Verantwortung dafür sehen. Stattdessen intervenieren sie in organisatorischen (z. B. bzgl. der Sozialform) oder sozialen (z. B. bzgl. der Arbeitsweise der Gruppe) Bereichen, in denen die Dozierenden die Entscheidungsverfügung und Verantwortung eigentlich bei den Lernenden selbst sehen (vgl. DIENER & PESCHEL 2019; KIHM, DIENER & PESCHEL in diesem Band).

6 Fazit und Ausblick

In HLWS müssen den hochkomplexen Rollenverständnissen und dem Wechsel in den Rollen – insbesondere bei der Personengruppe Studierende – besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, v.a. im Hinblick auf die Wirkung der Personengruppen und ihren Rollen untereinander (z. B. Interaktion zwischen Dozierenden und Lehrkräften; vgl. DIENER & PESCHEL 2019). Bei der Entwicklung der besonderen Rolle „Lern(werkstatt)begleitung“ ist ein sensibler, sensitiver Umgang mit den handelnden Studierenden, also der Zielgruppe der innovativen Didaktik von HLWS, besonders relevant. Auch die eigene Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle – und v.a. mit möglichen Rollenkonflikten – ist für die persönliche Weiterentwicklung und Klärung der Rolle bzw. Funktion in der HLWS besonders für Studierende notwendig.

Im Sinne einer „funktionierenden“ Lernwerkstattarbeit ist eben diese Aushandlung von Rollen und die Einnahme bzw. Annahme dieser Rolle für alle Akteur*innen von besonderer Wichtigkeit, kann sich doch so erst die innovative Didaktik im gemeinsamen Verständnis aller Handelnder im Sinne der zu vermittelnden Sache erschließen.

Dazu kommt, dass Dozierende in der HLWS zumeist als „Anleiter*in“ tätig sind; sie sollen aber in der Rolle „Fachkraft für die innovative Pädagogik & Didaktik“ oder als „Fachkraft für die (fachlichen) Sachen“ zur Selbsttätigkeit anregen und die konstruktive Näherung an die Sachen bei den Lernenden unterstützen – insofern u.E. eine Instruktion zur Konstruktion. Die Selbstreflexion dieser Funktion ist u.E. ein wichtiges Merkmal bei der Ausbildung einer Professionalität in der HLWS und in der Lernwerkstattarbeit.

Die lernende Auseinandersetzung mit einer Sache bzw. einem Sachgegenstand in der HLWS – methodisch und didaktisch im Sinne einer sensiblen Lernwerkstattarbeit von Lernbegleiter*innen unterstützt – erlaubt es, die besondere Konzeption zu erfahren und die Potenziale von HLWS zu begreifen. Dafür müssen aber Rollenübernahmen und Rollenkonflikte spezifisch thematisiert werden, um den Lernprozess durch die Aushandlung und Reflexion der Rollen zu erreichen. Eine klare Rolle erlaubt es den Schüler*innen sich auf die Sache und das Lernen konzentrieren zu können – um den Studierenden ganz im Sinne der Wirksamkeit der

jeweiligen Konzeption der HLWS zu demonstrieren, dass LWS wirkt – auch oder gerade im Sinne eines fachlichen Lernens.

Die Übernahme oder Zuweisung von Rollen erfolgt nicht immer transparent, konsequent oder zielorientiert, sondern wird in der Situation von den Beteiligten ausgehandelt – z. B. zwischen Dozierenden und Lehrkräften in der HLWS (vgl. DIENER & PESCHEL 2019). Diese Aushandlung erfolgt immanent in der Situation, ergibt aber Konflikte, wenn die Rollen und die Rollenverständnisse der Akteur*innen differieren – insbesondere in Bezug auf die didaktischen oder fachlichen Lernprinzipien bzw. -inhalte. Die Aushandlung zwischen den Dozierenden als „*professionelle* Lernbegleitung“, den beteiligten Studierenden, die gleichzeitig als Lernbegleitung und als Auszubildende den Betrieb der LWS (an der Hochschule) kennenlernen, unterstützen und reflektieren, den Schülerinnen und Schülern sowie den (verantwortlichen) Lehrkräften erfordert dabei jedes Mal eine Neuaushandlung von Interessen und Aktivitäten.

Diese Rekonstruktion des (eigenen) Rollenverständnisses sollte Ausgangspunkt für eine (Selbst-)Reflektion von „erlernten Mustern“ werden, die es zudem zu erforschen, zu analysieren und zu reflektieren gilt. Es ist also nicht damit getan, Prinzipien der LWS auf HLWS zu übertragen, ohne die differenten und teilweise parallelen Rollen, Rollenwechsel und Rollenzuschreibungen der Akteur*innen der HLWS sowie die daraus resultierenden Aushandlungen, Kommunikationen und Konflikte zu berücksichtigen. „Arbeit“ in der HLWS sollte also als Ziel die Ausbildung des eigenen Rollenverständnisses innerhalb der differierenden Rollen und Funktionen haben. Zudem sollte diese Rekonstruktion von Rollenverständnissen durch die Lernenden in HLWS als Ausgangspunkt für eine (Selbst-)Reflektion von „erlernten Mustern“ dienen, die es zudem zu erforschen, zu analysieren und zu reflektieren gilt – im Sinne eines forschenden Lernens von Studierenden in HLWS.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. STADLER-ALTMANN, S. SCHUMACHER, EMILI, E. A. & E. DALLA TORRE (Hrsg.), Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 249-261.
- BAAR, R.; FEINDT, A. & TROSTMANN, S. (2018) (Hrsg.): „Struktur und Handlung in Lernwerkstätten - Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung“. In Reihe: H. WEDEKIND, M. PESCHEL, E. FRANZ, J. GUNZENREINER & B. MÜLLER-NAENDRUP: Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DIENER, J. (2018): Lehrenden im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen des Studiums Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I. Universität des Saarlandes.

- DIENER, J. & PESCHEL, M. (2019): Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex). In: M. PESCHEL (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht – Beispiele für gute sachunterrichtliche Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-34.
- ERNST, K. & WEDEKIND, H. (Hrsg.) (1993): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- FRANZ, E. (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- GRAF, U. & KEKERITZ, M. (2016): Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie in Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert. In: C. SCHMUDE & H. WEDEKIND (Hrsg.): *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik, Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung“*, Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 147-171.
- HAGSTEDT, H. & KRAUTH, I.M. (Hrsg.) (2014): *Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Hiebl, P. (2014): *Lernwerkstätten an Schulen, aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Berlin: LIT-Verlag.
- JANSA, A. & KAISER, L.S. (2019): Hochschulwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen - Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 145-156.
- KEKERITZ, M. (2019): „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lehrwerkstätten. In: R. BAAR, S. TROSTMANN & A. FEINDT (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 74-83.
- KELKEL, M. & PESCHEL, M. (2019): *Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projekts: praktikums als Beispiel für kooperatives Lernen*. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201-214.
- KIHM, P. & PESCHEL, M. (2017): *Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate*. In: M. PESCHEL & U. CARLE (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 143. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. S. 68-80.
- KIHM, P. & PESCHEL, M. (2020): Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In: U. STADLER-ALTMANN, S. SCHUMACHER, E. A. EMILI & E. DALLA TORRE (Hrsg.): *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 87-99.
- KIHM, P.; PESCHEL, M. & DIENER, J. (2019): *Kinderfragen in der Lernwerkstatt*. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 109-120.
- PESCHEL, M. & DIENER, J. (2019): *Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren*. In: M. PESCHEL & CARLE, U. (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-34.
- PESCHEL, M. & KELKEL, M. (2018a) (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- PESCHEL, M. & KELKEL, M. (2018b): Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. GDSU Journal, 8. Jg., Heft 8, 31-46.
- PESCHEL, M. & KIHLM, P. (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN, (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 84-95.
- RUMPF, D. (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: S. SCHUDE, D. BOSSE, & J. KLUSMEYER (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS. S. 73-85.
- RUMPF, D. & SCHÖPS, M. (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften. In: M. KEKERITZ & U. GRAF et al. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 85-99.
- SCHMUDE, C. & WEDEKIND, H. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHÖPS, M., KRAMER, K. & RUMPF, D. (2019): „Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?“ Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In: S. TÄNZER, G. MANNHAUPT, M. BERGER & M. GODAU (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Reihe: Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19-31.
- STADLER-ALTMANN, U. (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201-214.
- STADLER-ALTMANN, U.; SCHUMACHER, S., EMILI, E. A. & DALLA TORRE E. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin, Bad Urach.
- WEDEKIND, H. (2011): Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule 43/6, S. 12-13.
- WEDEKIND, H. (2013): Lehrwerkstätten in Hochschulen- Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: H. COELEN & B. MÜLLER-NAENDRUPP (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS. S. 21-29.

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird eine Überlegung entwickelt, wie in der seminaristischen Hochschullernwerkstattarbeit, auf Grundlage einer Verknüpfung aus Forschendem Lernen und Kasuistik, die Förderung von Reflexivität fokussiert werden kann. Hierbei wird die Frage erörtert, worin die Perspektiven kasuistischen Vorgehens für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden liegen. Zudem ist zu diskutieren, inwiefern die Hochschullernwerkstattarbeit einen Beitrag zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis leisten kann.

Einleitung

Professionalität kommt nicht ohne Reflexivität aus respektive ist nur mit Reflexivität zu haben. (Nicht nur) aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes ist wissenschaftliche Reflexivität, als Ausdruck eines kritisch-reflexiven Habitus, eine nicht abzuweisende Anforderung professionellen Lehrer*innenhandelns (vgl. HELSPER 2001, 12). Folgerichtig erscheint die*der reflektierende Praktiker*in als Leitbild der Lehrer*innenbildung, die die Entwicklung und den Aufbau professionellen Könnens und Handelns in einem anforderungsreichen Berufsfeld anstrebt. Denn heutzutage wird kaum noch bestritten, dass das Handeln von Lehrkräften professionellen Ansprüchen genügen sollte. Folglich erfährt die Forderung nach Reflexivität in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung seit geraumer Zeit einen enormen Bedeutungszuwachs.

Im Weiteren soll die Überlegung erörtert werden, ob eine Verknüpfung von Forschendem Lernen und Kasuistik fruchtbar für die seminaristische Lernwerkstattarbeit sein kann. Zentral ist dabei die Frage, worin die Perspektiven kasuistischen Vorgehens für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden liegen. Damit eng verbunden und gleichzeitig diskutabel ist, inwiefern Hochschullernwerkstattarbeit einen Beitrag zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis leisten kann.

1 Forschendes Lernen und Kasuistik – Eine verbindende Skizzierung

Der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens hat u. a. durch die flächendeckende Einführung eines Praxissemesters einen Bedeutungsschub erfahren und wird in aller Regel als wichtigstes Element des Praxissemesters konzipiert. Dabei sind die Vorstellungen, was Forschendes Lernen ist, heterogen. Grundlegend ist der Gedanke, dass die Studierenden stärker am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess partizipieren und ihre Selbstständigkeit im Rahmen eines (zunehmend verschulten) Lehramtsstudiums erhalten. Daher sollen die Studierenden selbst forschend aktiv sein. Indem sie abgegrenzte Bereiche der Schul- und Unterrichtsrealität empirisch beforschen, eigenen oder fremden Unterricht methodenorientiert analysieren, lernen die angehenden Lehrer*innen idealerweise, eine kritisch-reflexive Haltung zu habitualisieren und die eigene Praxis immer wieder zu hinterfragen (vgl. KLEWIN, SCHÜSSLER & SCHICHT 2017, 133). Mit dem Ansatz des Forschenden Lernens verbindet sich folglich das Ziel, die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden effektiv und effizient zu entwickeln (vgl. z. B. FICHTEN 2010, 142). Forschendes Lernen erscheint somit als Mittel zum Zweck. Es geht in erster Linie nicht um Forschungsprozesse und damit um einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn (vgl. BELLMANN 2020, 17-18), sondern dieser soll professionelles Handeln in der späteren beruflichen Praxis anbahnen. Schließlich wird die Verantwortung für die Schul- und Unterrichtsqualität in Zeiten gesellschaftlicher Singularisierungsprozesse (weiterhin) wesentlich auf die individuellen Lehrpersonen und deren Professionalität übertragen (vgl. RECKWITZ 2017).

In diesem Kontext ist zudem zu untersuchen, wo die Grenzen eines forschungsorientierten Zugangs zur schulischen Praxis sind, da die Studierenden sich dieser nicht nur in einem kritisch-reflexiven Modus annähern (können). Eindrücke aus universitären Veranstaltungen zeigen wiederholt, dass ein unterrichtspraktischer, erfahrungsbasierter Zugang eine übergeordnete Rolle für die Studierenden spielt. Aus diesem Grund wird der Praxis häufig anders begegnet, als das Wissenschaftler*innen tun, wenn sie Schule und Unterricht beforschen.

Geht man von postulierten Potenzialen des Forschenden Lernens aus (vgl. auch PORSCH & GOLLUB 2020 i.V.), stellt sich die Frage, wie der Forschungsprozess der Studierenden zu gestalten ist, um deren Professionalisierung zu unterstützen. Als eine Methode scheinen sich kasuistische Verfahren anzubieten. Trotz der Heterogenität der verschiedenen Konzipierungen fallen mögliche Synergien ins Auge. Kasuistik als Methode hat u. a. das Ziel, ausgehend von Einzelfällen sich distanzierend den pädagogischen und unterrichtlichen Prozessen anzunähern respektive „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns“ zu ermöglichen (HUMMICH 2016, 13). Die Kasuistik, als „rekonstruktive Empirie“ (PFLUGMACHER 2015, 137), ist bestrebt, durch die Interpretation empirischer

Realität etwas Verborgenes offenkundig werden zu lassen. Dabei wird in unserem Ansatz von einem weiten Fallbegriff ausgegangen: Was einen Fall zum Fall macht, ist „von der jeweils spezifischen, disziplinären und methodischen [...] Perspektive“ abhängig (PIEPER 2014, 10). Ein Fall muss sich dabei nicht auf ein Individuum beziehen, sondern auch größere Gebilde (z. B. eine Schulklasse) können zum Fall gemacht werden. Anhand dieser Fälle sollen im Seminarkontext immanente Praktiken und Strukturlogiken sowie handlungsleitende Normen rekonstruiert werden.

In der Schulpädagogik existiert ein Diskurs, der sich mit Fallverstehen und Kasuistik sowie dem Wissen und Können von Lehrer*innen auseinandersetzt (vgl. KOLBE & COMBE 2008, 871-872). Anvisiert wird, pädagogisches Handeln auch in seiner sozialen Einbettung nachzuvollziehen sowie die immanenten Normen zu rekonstruieren, auf denen das Handeln basiert. In diesem Zusammenhang gilt die Auseinandersetzung mit Einzelfällen als Methode, die zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung beitragen kann. In der kasuistischen Forschung wird dabei nicht immer unterschieden, ob es um die Generierung wissenschaftlichen Wissens oder um die Entscheidung im pädagogischen Einzelfall geht, ob also die wissenschaftliche oder pädagogisch-praktische Dimension im Vordergrund steht. Im Rahmen schulpraktischer Studien erscheint ein „praxisreflexiver Zugang“ (KUNZE 2016, 117) naheliegender, werden doch pädagogische oder didaktische Problemfragen bearbeitet und diskutiert. Zudem ist beispielsweise im von Spannungsverhältnissen geprägten Praxissemester von den Studierenden nicht zu erwarten, dass diese, mit maximaler kritischer Distanz und aus reinem Forschungsinteresse, der Praxis begegnen. So liegt in der reflektierenden Fallarbeit ein Potenzial mit Blick auf die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft, die, so der wesentliche Gedanke, sich positiv auf das Handeln in der Praxis auswirkt. Somit ist Fallarbeit im Rahmen der Lehrer*innenbildung von der Idee inspiriert, dass forschende Tätigkeiten einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

Die Bezüge zum Forschenden Lernen sind evident und so ist eine produktive Synthese der beiden Ansätze denkbar: Durch die Rekonstruktion der Handlungssituationen sollen die schulischen und unterrichtlichen Praktiken auf einer tieferen Ebene verstanden werden. Zugleich soll ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus konstituiert und idealerweise verstetigt werden. Auf diese Weise kann einem „reflexionslosen Aufgehen in Praxiszwängen“ (HÄCKER 2017, 38-39) vorgebeugt werden. Gleichzeitig ist zu betonen, dass eine Expansion der Reflexionsanforderungen nicht linear die Professionalisierung der Studierenden steigert. Stattdessen dokumentiert sich eine gewisse Sättigung in der seminaristischen Arbeit, vor allem, wenn Reflexionen ausschließlich von außen veranlasst werden. „Formen defensiven Reflektierens“ (ebd., 24) sind zu vermeiden. An diesem Punkt versucht die Arbeit in Hochschullernwerkstätten anzusetzen. Es werden Reflexionen zweiter Ordnung angestrebt, in denen die pädagogische Praxis und das Praxiswis-

sen auf der Folie des Wissenschaftswissens reflektiert werden. Gleichzeitig werden die Theorien, Modelle und Konzepte der Wissenschaften auf ihre praktische Angemessenheit hin geprüft. Kasuistisch inspiriertes Forschendes Lernen soll sich so durch eine hohe Feldnähe und Praxisrelevanz auszeichnen. Das könnte die Sinnkonstituierung auf Seiten der Studierenden unterstützen. Zugleich kann die kasuistische Perspektive das spezifische, adaptive und fallbezogene Denken schulen, das pädagogischem Handeln auch inhärent sein sollte. Schließlich sind im Umgang mit (heranwachsenden) Individuen immer auch die Grenzen eines routinisierten, auf (scheinbar) allgemeinen Einsichten beruhenden Handelns bewusst zu machen.

2 Theorie und Praxis – Ein kompliziertes Verhältnis in schulpraktischen Studien

Theorie und Praxis werden in der Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden nicht selten als Antipoden wahrgenommen (vgl. WEIßHAUPT et al. in diesem Band), zwischen denen – phasenübergreifend – mindestens eine Reibung besteht, sodass „Praktika immer noch als ein Mythos der Lehrer*innenbildung erscheinen“ (RHEINLÄNDER & SCHOLL 2020, 12).

Den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten der akademischen, ersten Phase der Lehrer*innenbildung wird eine Praxisferne unterstellt, weil die Inhalte aus Sicht der Studierenden zu abstrakt und/oder utopisch in den Lehrveranstaltungen verhandelt werden und ein direkter Bezug zum (späteren) Lehrer*innenhandeln nicht erkannt oder ausgemacht werden kann. Vielmehr werden die Praxisphasen priorisiert bzw. ihnen wird ein Großteil der Kompetenzentwicklung zugesprochen (z. B. BACH, 2013).

Durch die Etablierung und Ausweitung von Praxisphasen innerhalb der letzten beiden Dekaden sind diese zu einem wesentlichen Baustein der universitären, akademischen Lehrer*innenbildung geworden und befriedigen die Forderung von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisnähe und praktischen Anteilen. Empirische Studien zeigen, dass Praxisphasen nicht zwingend mit einer Veränderung der professionellen Kompetenzen zusammenhängen und somit grundsätzlich einen Gewinn für die Professionalisierung darstellen (u. a. MERTENS & GRÄSEL 2018), obschon bspw. Selbstwirksamkeitserleben in der Praxis zu positiver emotionaler Stimulanz führen kann (PORSCH & GOLLUB 2018). Mit HASCHER (2012) ließe sich daher fragen, ob durch und in Praktika nicht Lerngelegenheiten verpasst werden, weil falsche Prioritäten auf Seiten der Hochschulen (Curricula, Gestaltung der Begleitveranstaltungen etc.) gesetzt und inkonsistente und/oder unerfüllbare Erwartungen von Studierenden eingebracht werden, die letztlich zu einer Über-

frachtung, Überforderung und künstlich stilisierten, überreflektierten Praxis führen (u. a. LESEMANN & MEYER 2018).

Mehrmonatige schulpraktische Aufenthalte wie das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen oder der Praxisblock in Niedersachsen werden vielfach durch das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens auf universitärer Seite ausgestaltet. Studierende sollen neben einem Ausprobieren im Handlungsfeld des Unterrichtens (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019) kleine empirische Projekte als Studienprojekte durchführen, deren Anlass oder Ausgang z. B. Hospitationen, Irritationen oder auch der eigene Unterricht während der Praxisphase sind.

Werden die universitären Begleitveranstaltungen zu den Praxisphasen gemäß der Prinzipien von Lernwerkstattarbeit angelegt (vgl. GRUMMT et al. 2019b, 58-60), kann durch den Einsatz von Fallarbeit (zur Übersicht auch über tradierte kasuistische Ansätze hinaus: HAAG & STREBER 2019) als hochschuldidaktische Methode ein Praxisbezug zweiter Ordnung und eine Relationierung von Wissenschaft und Praxis gelingen, weil situierte Beispiele gerahmt werden durch empirische Befunde, Ansätze und Theorien der Wissenschaft. In der Begleitveranstaltung thematisch fokussiert, ergäben sich so Überprüfungsanlässe und Reflexionsmomente für den schulpraktischen Teil (DE BOER 2012). Anstatt einer Betrachtung des großen Ganzen würde so die theoretisch-fundierte Hinterfragung und der Abgleich in und an der Praxis fokussiert und das Partikulare rückte stärker ins Zentrum. Das als Hochschullernwerkstatt angelegte Seminar könnte so einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Relationierung leisten und damit positiv den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden beeinflussen.

3 Lernwerkstattarbeit sowie die Relationierung von Forschendem Lernen und Kasuistik¹

Dass die Theorie-Praxis-Relationierung insbesondere in universitären Praxisphasen eine sensible Verbindung zu sein scheint, wurde – v.a. bezogen auf schulpraktische Professionalisierung – herausgearbeitet. Genau dieser Sensibilität soll, wenn den entsprechenden Ausführungen gefolgt wird (vgl. u. a. SCHMUDE & WEDEKIND 2019), auch und gerade im Rahmen von Lernwerkstattarbeit hochschuldidaktisch begegnet werden; bspw. wird durch die Verknüpfung von Aktionsforschung und Lernwerkstattarbeit versucht, Professionalisierungsprozesse mit dem Ziel der reflektierten Praktiker*in zu gestalten (vgl. FEINDT et al. 2020). Insbesondere im

1 Dieser Abschnitt baut auf Arbeiten von Marek GRUMMT & Marcel VEBER mit Miriam SCHÖPS auf. Hierzu wurden Elemente und Gedanken aus bereits erschienenen Publikationen hier – in adaptierter Form – im Folgenden eingearbeitet (GRUMMT & VEBER 2019; GRUMMT et al. 2019b; GRUMMT et al. 2019c).

Rahmen der inklusionsorientierten Umgestaltung der Pädagog*innenbildung sind hierzu zahlreiche Einordnungen aus differenten Foki vorgenommen worden (vgl. BAAR & FEINDT 2019; SCHÖPS 2016). Ohne an dieser Stelle detailliert auf die vielschichtigen Diskussionen zum Terminus Forschungswerkstatt (zur Einordnung: u. a. THÜNEMANN & FREITAG 2017, 18-19) einzugehen, sei auf grundlegende Prinzipien von Lernwerkstattarbeit (erfahrungsbezogenes Verstehen sowie kritische Reflexion und Analyse pädagogischen Handelns: WEDEKIND & SCHMUDE 2017) verwiesen, die bspw. auch in fallrekonstruktiver Forschungswerkstattarbeit (KRAIMER & WYSSEN-KAUFMANN 2012) realisiert werden kann – aber nicht muss. Auch andere hochschuldidaktische Aufbereitungen von Lernwerkstattarbeit, in denen nicht fallbezogen gearbeitet und trotzdem forschend gelernt wird, sind weit verbreitet (aus der Werte mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachdidaktik unter dem Label Lehr-Lern-Labore, zur Übersicht: WEUSMANN et al. 2020). Daher wird im Folgenden aufbauend auf den erfolgten Ausführungen zu Forschendem Lernen und Kasuistik sowie zur Reflexivität eine Übersicht angeboten, in der Differenzen zwischen Lernwerkstattarbeit und kasuistischer Forschungswerkstatt skizziert sind (Tab. 1).

Tab. 1: Differenzen Lernwerkstattarbeit und kasuistische Forschungswerkstattarbeit (GRUMMT et al. 2019b, 65)

PRINZIPIEN KASUISTISCHER FORSCHUNGSWERKSTATT	PRINZIPIEN LERNWERKSTATTARBEIT
Vorgegebene Materialien und Wege, nicht offen in allen Dimensionen	Offenheit in Bezug auf die Dimensionen
Verstehen auf Basis von Subsumtion und Rekonstruktion	Erfahrungsbasiertes Verstehen
Fremder Fall - durch Reflexivität auch der eigene Fall in der Dialektik von Allgemeinem & Besondere	Eigener Fall - idealerweise durch Reflexivität auf den fremden Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besondere
Kollektive Verhandlung des Falls	Individuierende Bearbeitung des Falls
Bearbeiten von Sekundärerfahrungen	Erleben von Primärerfahrungen

Unter Berücksichtigung der Unterschiede zeigen sich gerade Argumente für die Zusammenführung von beiden Ansätzen, was letztlich einer deutliche(re)n Re-

lationierung von Wissenschaft und Praxis für die studentischen Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und praktischer Pädagogik zuträglich sein kann. Vorab sei angemerkt, dass Forschungswerkstätten nicht unüblich im Lernwerkstattkontext (u. a. GRELL 2013) sind, kasuistische Forschungsarbeit ist in diesem hochschuldidaktischen Setting jedoch selten fokussiert. Nun soll den reflexionsbezogenen, kasuistischen Ausführungen nachspürend der Mehrwert von kasuistischen Zugängen für universitäre Lernwerkstattarbeit nachgegangen werden. Der Raum als Dritter Pädagoge in dieser Lernwerkstattarbeit ist in diesem Zusammenhang mit zu berücksichtigen (zur empirisch fundierten Skizzierung: GRUMMT et al. 2019a). Wenn kasuistische Forschungswerkstattarbeit Teil der Hochschullernwerkstattarbeit wird, werden Synergien deutlich, die im Folgenden (kursorisch) beschrieben werden:

Hierarchierelativierung: Die erlebbare Spannung akademischer Forschungssettings zwischen Interpretationsmeister*in (Disziplin) und Noviz*innen (angehende Mitglieder der Profession) in universitären Forschungswerkstätten kann durch den Raum Hochschullernwerkstatt eine Auflockerung erfahren, da in diesem hochschuldidaktischen Rahmen tradierte universitäre Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden (zumindest teilweise) relativiert werden.

Räumliche Erkenntnisaneignung: Das Erkenntnisinteresse am Allgemeinen im Besonderen, wie es reflexionsorientierter kasuistischer Arbeit innewohnt, kann durch den Ort Hochschullernwerkstatt mit der zumeist räumlich dezentralen Verortung und auf Ästhetik ausgerichteten Raumatmosphäre bereichert werden. So kann eine ästhetische Raumgestaltung kreative Reflexionsprozesse seitens der Studierenden unterstützen, was insbesondere anhand der reziproken Verbindung von Ästhetik und Kreativität deutlich wird (VEBER et al. 2020 i.E.).

Wissenschaftlich orientierte Reflexionsinitiierung: Wenn die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit in der Hochschule mit denen der kasuistischen Forschungswerkstattarbeit – unter Berücksichtigung eines Erkenntnisinteresses in qualitativ-rekonstruktiver Forschungsperspektive – synchronisiert werden, eröffnet sich seitens der Studierenden die Chance, dass nicht nur oberflächliche Reflexionsprozesse angeregt werden. Vielmehr kann dadurch die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der kasuistischen Forschungsprozessen zugrunde liegt, hochschuldidaktisch gerahmt werden.

Kommunikative Handlung: Reflexives Denken ist auf Dialog angewiesen (vgl. ARENDT 2008, 76). Die kasuistische Forschungswerkstattarbeit kann durch die Zusammenführung mit Lernwerkstattarbeit eine Bereicherung durch spezifisches kommunikatives Handeln, das im Lernwerkstattkontext durch Offenheit und Autonomie geprägt ist, erfahren. Dies ist ein Kontrast zu üblichen Kommunikationsmustern hochschulischer Lehre. Diese Öffnung kann wiederum auch kasuistische Arbeit (in Professionalisierungsprozessen) unterstützen.

Theorieorientierung: Mit kasuistischer Forschungswerkstattarbeit kann Forschendes Lernen im Lernwerkstattkontext reflexionsanregender als bisher sowie theoriebildend gestaltet werden, da die theoretischen Bezüge im Rahmen kasuistischen Arbeitens Orientierung bieten und nicht paradigmatisch betrachtet werden.

4 Ausblick

Die Potenziale einer „praxisreflexiven Kasuistik“ im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester liegen auf der Hand: Die Studierenden können, losgelöst von einem Entscheidungs- und Handlungsdruck, eigene Fälle in die universitäre Lehrer*innenbildung einbringen, was situiertes Lernen fördern kann und dem Wunsch nach mehr „Praxisrelevanz“ entspricht. Zugleich lernen sie (idealerweise) durch das kasuistische Vorgehen, fallbezogen und kontextsensibel zu denken. Diese „Brille“ auf das Individuum erlaubt eine Anerkennung der vielfältigen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von jungen Menschen. Lehramtsstudierende darin zu schulen, erscheint in Zeiten inklusiver Ansprüche von herausgehobener Bedeutung zu sein. Dessen ungeachtet ist vor übertriebenem Optimismus bezüglich forschender Aktivitäten im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu warnen: Empirisch existieren derweil keine Indizien, dass forschende Zugänge bessere Praktiker*innen befördern.

Nichtsdestotrotz strebt das vorgestellte Konzept eine Relationierung von Wissenschaft und Praxis an. Das Verhältnis von Wissen und Können gilt in der Lehrer*innenbildung als höchst virulent, ist jedoch erst in Ansätzen erforscht (vgl. u. a. GRÖSCHNER & SCHMITT 2010; HOLTZ 2014; KÖNIG & ROTHLAND 2018). Die Forderung nach Reflexivität wird als Scharnier konzipiert, das die beiden Aspekte produktiv miteinander verbinden und das „Theorie-Praxis-Problem“ bearbeiten soll. Dabei ist zu hinterfragen, inwieweit die eindimensionale Stimulierung der Reflexionskompetenzen, u. a. durch Hochschullernwerkstattarbeit, auf Seiten der Lehramtsstudierenden die Schul- und Unterrichtsqualität erhöhen kann. Auch wenn Lehrpersonen zentrale Akteure der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, darf die systematische Kritik der bestehenden Bedingungen und Strukturen, die das Handeln der Individuen beeinflussen, nicht außen vor gelassen werden (vgl. HÄCKER 2017, 40). Zudem ist denkbar, dass eine Expansion der Reflexionsanforderungen die Reflexionskräfte der Studierenden eher ermatten lässt und umgekehrte Effekte bewirkt. Zusammengefasst: die/der reflektierende Praktiker*in ist von zentraler Relevanz für die Entwicklung und den Fortbestand pädagogisch-didaktischer Professionalität. Sie kann jedoch nicht im Alleingang die Verantwortung für notwendige Innovationen und Reformen im deutschen Bildungssystem tragen.

Literatur

- ARENDT, Hannah (2008): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München: Piper.
- BAAR, Robert & FEINDT, Andreas (2019): Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-62.
- BACH, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- BELLMANN, Johannes (2020): „Teacher as Researcher?“ Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: BRINKMANN, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 11-37.
- DE BOER, Heike (2012): Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: DE BOER, Heike & REH, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 301-311.
- FEINDT, Andreas; FISCHER, Christian & ZEINZ, Horst (2020): Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten. Ein hochschuldidaktischer Einblick in eine Lern- und Forschungswerkstatt an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. HLZ -Herausforderung Lehrer_innenbildung H. 3 (2), 357–373.
- FICHTEN, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: EBERHARDT, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- GOLLUB, Patrick; PAULUS, David; ROTT, David & VEBER, Marcel (2018): Potenziale und Grenzen studentischer Forschung. Implikationen für Forschendes Lernen im Praxissemester. Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) H. 2, 181-192.
- GRELL, Petra (2013): Forschende Lernwerkstatt. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 887-896.
- GRÖSCHNER, Alexander & SCHMITT, Cordula (2010): Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft H. 21 (2), 89-97.
- GRUMMT, Marek & VEBER, Marcel (2019): Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer*innenbildung in der Diskussion. Pädagogische Horizonte H. 3 (1), 63-77. Im Internet: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/63/46>.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019a): Der Raum als dritte Pädagog*in in der kasuistischen Lehrer*innenbildung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-223.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019b): Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc & BERGER, Marcus (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-69.
- GRUMMT, Marek; VEBER, Marcel & SCHÖPS, Miriam (2019c): Inklusionsorientierte kasuistische Hochschulseminare – zwischen Selbstreflexivität, Heterogenitätssensibilität und Normativität. In: VON STECHOW, Elisabeth; MÜLLER, Kirsten; ESEFELD, Marie; KLOCKE, Barbara & HACKSTEIN, Philipp (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-28.

- HAAg, Ludiwg & STREBER, Doris (2019): Fallarbeit in der Lehrerbildung. Eine Möglichkeit zur Vernetzung von Theorie und Praxisbezug. In: SYRING, Marcus & WEISS, Sabine (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-97.
- HÄCKER, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BERNDT, Constanze; HÄCKER, Thomas & LEONHARD, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22-45.
- HASCHER, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnenbildung* H. 11 (3), 8-16.
- HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung*. H. 1 (3), 7-15.
- HOLTZ, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester. In: KLEINESPEL, Karin (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-118.
- HUMMIRICH, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: HUMMIRICH, Merle; HEBENSTREIT, Astrid; HINRICHSEN, Merle & MEIER, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- KLEWIN, Gabriele; SCHÜSSLER, Renate & SCHICHT, Saskia (2017): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: SCHÜSSLER, Renate; KLEWIN, Gabriele; SCHICHT, Saskia; SCHWIER, Volker & WEYLAND, Ulrike (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-171.
- KÖNIG, Johannes & ROTHLAND, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin & SCHAPER, Niclas (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- KRAIMER, Klaus & WYSEN-KAUFMANN, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: BECKER-LENZ, Roland (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Springer, 219-233.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften i. d. Fassung vom 16.05.2019. Im Internet: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> (06.01.2020).
- LESEMANN, Svenja & MEYER, Nikolas (2018): Reflexion und reflexive Haltung aus Sicht von Studierenden im Praxissemester. In: KNAUDER, Hannelore; LUTTENBERGER, Silke; TAFNER, Georg; REISINGER, Monika & SCHWAB, Susanne (Hrsg.): *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung*. Münster u. a.: Waxmann, 159-170.
- MERTENS, Sarah & GRÄSEL, Cornelia (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* H. 21 (6), 1109–1133.
- PLUGMACHER, Torsten (2015): Verstehen verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: BRÄUER, Christoph & WIESER, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 131-158.
- PIEPER, Irene (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: PIEPER, Irene; FREI, Peter; HAUENSCHILD, Katrin & SCHMIDT-THIEME, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 9-15.

- PORSCH, Raphaela & GOLLUB, Patrick (2018): Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt Ergebnisse der Praxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In: HERICKS, Nicola (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, 239-256.
- RECKWITZ, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- RHEINLÄNDER, Kathrin & SCHOLL, Daniel (2020): Einführung in den Band. In: RHEINLÄNDER, Kathrin & SCHOLL, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-20.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-243.
- THÜNEMANN, Silvia & FREITAG, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- VEBER, Marcel; HOLLEN, Magdalena & OSSOWSKI, Ekkehard (2020 i.E.): Reflexions- und Kreativitätsräume in inklusiver Lernwerkstattarbeit. In: MASCHKE, Thomas & BARTH, Ulrike (Hrsg.): Dimensionen pädagogischer Räume. Salzburg: Residenz.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- WEUSMANN, Birgit; KÄPNICK, Friedhelm & BRÜNING, Ann-Kathrin (2020): Lehr-Lern-Labore in der Praxis: Die Vielfalt realisierter Konzeptionen und ihre Chancen für die Lehramtsausbildung. In: PRIEMER, Burkhard & ROTH, Jürgen (Hrsg.): Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 27-45.

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik

Zusammenfassung

*Hochschullernwerkstätten bieten zentrale Freiräume für die Auseinandersetzung von Studierenden mit ihrer Rolle einerseits als zukünftige Lehrer*innen, andererseits als angehende Forscher*innen.*

Ziel dieses Beitrages ist es zu zeigen, wie Studierende durch eigene Qualifikationsprozesse und Qualifikationsarbeiten Forschung erfahren, indem sie die vielfältigen Lehr-Lern-Interaktionen in Hochschullernwerkstätten untersuchen. Mittels eigener Forschung in Hochschullernwerkstätten wird die „innovative Didaktik“ der Hochschullernwerkstatt (vgl. RUMPF 2016; BAAR et al. 2019) für sie direkt erfahrbar und damit nachvollziehbarer und „glaubwürdiger“ (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018).

1 Einleitung

*Hochschullernwerkstätten sind – wie der Bezeichnung¹ selbst zu entnehmen ist – strukturell an die Institution Hochschule angebunden (vgl. BAAR et al. 2019). Dabei sind sie in erster Linie innerhalb der Lehrer*innenbildung verortet (vgl. SCHUDE 2016); anders als z. B. Schülerlabore, die den Fokus zumeist auf MINT-Aktivitäten legen und daher oft fachwissenschaftlichen Fakultäten angeschlossen sind (vgl. BRÜNING et al. 2020). Die Begründungen für den Aufbau und die Nutzung von Hochschullernwerkstätten lassen sich vornehmlich auf pädagogischer und didaktischer Ebene lokalisieren (vgl. PESCHEL 2016); historisch gesehen sind*

1 Die institutionelle Anbindung an Hochschulen soll an dieser Stelle als Definitionsmerkmal für Hochschullernwerkstätten genügen. Aktuell werden der Begriff und sein Verständnis erneut intensiv diskutiert (vgl. z. B. KAISER 2016; SCHUDE & WEDEKIND 2019) und durch das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten NeHle e.V. weiter geschärft (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020). In diesem Schärfungsprozess sind verschiedene Merkmale (u. a. Akteur*innen, Rollenverständnisse, Zielsetzungen, Inhalte und Gegenstände), aber insb. auch die Abgrenzung zwischen Hochschullernwerkstätten und Hochschullernwerkstattarbeit auszuhandeln.

die Hochschullernwerkstätten meist aus einem überfachlichen Interesse entstanden (vgl. RUMPF 2016):

„In der vorrangig in *Lernwerkstätten* realisierten Lernwerkstattarbeit in *pädagogischen Studiengängen an Hochschulen* geht es vor allem darum, das *Lernen zu lernen*, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen *didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit* abzuleiten“ (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 40f.; Herv. d. V.).

„Studienwerkstätten in der Lehrerbildung [dort synonym zu Hochschullernwerkstätten gebraucht; Anm. d. V.] definieren sich über *autonome Lerngelegenheiten*. Sie enthalten sich generell weitergefassten Lehransprüchen. In ihrer Verantwortung für verstehendes, forschendes Lernen bleiben sie per definitionem *Orte der Selbstorganisation und der Selbstprüfung von Lernmöglichkeiten*“ (HAGSTEDT 2016, 27; Herv. d. V.).

Infolge (a) dieser Historie und (b) dieser Anbindung stellen Hochschullernwerkstätten „bedeutsame Schnittstellen“ in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an Hochschulen dar (vgl. KOTTMANN 2013). Dort entfalten sie ein *innovatives* Potenzial für eine Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. FRANZ 2012; SCHÖPS et al. 2019; STADLER-ALTMANN 2019) und gelten als „Orte einer *innovativen* Hochschuldidaktik“ (BAAR et al. 2019, 11; Herv. d. V.).

2 Hochschullernwerkstätten als „Orte einer *innovativen* Didaktik“ (RUMPF 2016; BAAR et al. 2019)

Zunächst gilt es zu erörtern, was dieses „Innovative“ der Didaktik und der Lehr-Lern-Interaktionen in Hochschullernwerkstätten auszeichnet. Um diese Frage zu beantworten, muss das „Innovative“ der Didaktik u.E. im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Instruktion verortet werden: inwieweit und in welchem Maß Instruktionen für einen Lehr-Lern-Prozess – besonders in Hochschullernwerkstätten – erforderlich sind, wird je nach Position und Verortung im Hinblick auf kognitivistisch-instruktionale oder konstruktivistische Lernverständnisse differenzell beantwortet (vgl. MÜLLER-NAENDRUP 1997; HILDEBRANDT et al. 2014):

- *Instruktionale Lernverständnisse* betonen, dass die Lernprozesse von Schüler*innen vornehmlich durch die Lehrperson organisiert, angeleitet und auf verschiedene Weise gesteuert werden müssen. HELMKE (2013, 36) betrachtet „7G-Unterricht“² als „traditionelle“ Realisation eines instruktionalen Lernver-

2 „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“ (HELMKE 2013, 36). Dies wird u.E. auch in universitärer Lehre üblicherweise praktiziert – zumeist in Vorlesungen, häufig aber auch in Seminarvorträgen.

ständnisses, wobei die Lernenden klein- und gleichschrittig zu vorgeplanter Erkenntnis geführt werden.

- *Konstruktivistische Lernverständnisse* hingegen betonen die aktive Rolle des*der Lernenden. Lernen könne von außen lediglich indiziert, nicht aber zielgerichtet determiniert oder in bestimmter Weise gesteuert werden (vgl. ARNOLD 2012).

Hochschullernwerkstätten grenzen sich in der Regel von instruktionalen oder geschlossenen Lehr-Lern-Formen ab (vgl. MÜLLER-NAENDRUP 1997; FRANZ 2012; KAISER 2016) und entwickeln eben diese „innovative Didaktik“ (RUMPF 2016, 76; BAAR et al. 2019, 11) in einem konstruktivistischen Lernverständnis. Anspruch der in Hochschullernwerkstätten „vermittelten“ Didaktik ist entsprechend, dass Schüler*innen *konstruktiv* tätig sind (vgl. GRUHN & MÜLLER-NAENDRUP 2017), „Selbstlernkonstruktionen nachgehen und sich Lerninhalte [...] selbst erschließen“ (PESCHEL 2016, 123) – und zwar mit eigenen Zugängen, auf eigenen Lernwegen und mit selbst gesetzten Lernzielen (vgl. PESCHEL 2014; HAGSTEDT 2016). Dieser Anspruch zeigt den Konstruktionsprozess in Hochschullernwerkstätten u.E. deutlich auf (vgl. HILDEBRANDT et al. 2014). Die Auseinandersetzung zwischen Schüler*in und Lerngegenstand erfolgt *kindorientierter* als es z. B. in den einleitend angesprochenen, eher fachlich orientierten Schülerlaboren der Fall ist. Die „Kindorientierung“ zeigt sich u.E. darin, dass die Interessen, Vorerfahrungen bzw. Vorstellungen und Fragen der Kinder in Hochschullernwerkstätten zum Ausgangspunkt, Fokus und Zentrum der Lehr-Lern-Interaktionen werden (vgl. PESCHEL 2016; KIHM et al. 2018).

Nachdem lange Zeit Forschungen zu den „besten“ Lehr-/Lernmethoden vorherrschten, hat sich – auch in Hochschullernwerkstätten – der „gemäßigte Konstruktivismus“ als Lehr-/Lernmethode der Vermittlung durchgesetzt (vgl. STREIT & ROYAR 2014; HOLUB 2018). Dabei liegt der Fokus des „gemäßigten Konstruktivismus“ im Hochschullernwerkstatt-Verständnis eben weniger auf den Planungs- und Steuerungsprozessen durch Lehrende, sondern auf den „Selbstlernkonstruktionen“ (PESCHEL 2016, 123) durch die Lernenden (vgl. auch HILDEBRANDT et al. 2014).

Die Innovierung der Hochschuldidaktik durch Hochschullernwerkstätten zeigt sich darin, dass der „gemäßigte Konstruktivismus“ in Hochschullernwerkstätten praxistauglich umgesetzt und erfahrbar wird (vgl. HOLUB 2018). Dies bedeutet, dass der „gemäßigte Konstruktivismus“ im Rahmen der Lehrer*innenbildung nicht nur instruktional gelehrt, sondern von den Studierenden in Hochschullernwerkstätten selbst *erlebt* und dadurch *nachvollziehbarer* und *glaubwürdiger*“, weil *erfahrbarer* wird: „Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst ‚treibt‘, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt“ (HUBER 2004, 34).

Prozesse universitärer Lehre und Forschung werden in Hochschullernwerkstätten miteinander verknüpft und Studierende können so unmittelbar in die innovative Didaktik und vor allem in die Forschung eingebunden werden (vgl. RUMPF 2016; KELKEL & PESCHEL 2019). Diese Chance von Hochschullernwerkstätten, Studierende gleichsam forschend in einem schulorientierten Praxisfeld die Verknüpfung von Forschung und Lehre in ihrer Lehramtsausbildung erfahren zu lassen, ist eine wichtige Begründung für die auszubildenden Lehrer*innen, ihre zukünftige Berufspraxis an der Schule als „forschende Praxis“ zu verstehen (vgl. RUMPF 2016; STADLER-ALTMANN 2019).

In der forschenden Auseinandersetzung in Hochschullernwerkstätten können Studierende letztlich auch verschiedene Rollen einnehmen und diese Rollen im Rahmen von „pädagogischen Realsituationen“ (PESCHEL & KELKEL 2018, 32) erproben, was vielfältige Perspektiven auf die innovative Didaktik in Lernwerkstätten erlaubt.

3 Verschiedene Rollen in „handlungsnahen pädagogischen Realsituationen“ in Hochschullernwerkstätten

Bei ihren vielfältigen Auseinandersetzungen in Hochschullernwerkstätten werden die Studierenden zum*zur Gestalter*in ihrer eigenen Lernprozesse, erfahren sich in einem Konstruktionsprozess als Schüler*in und setzen sich mit ihrem eigenen Lernen auseinander (vgl. STADLER-ALTMANN 2019). Sie erleben also einerseits „den entdeckend-forschenden Lernprozess und dessen Reflexion an sich selbst“ (RUMPF 2016, 78). Dabei werden sie – paradoxerweise – durch Lehre in Seminaren instruiert, Konstruktionsprozesse zu erfahren (vgl. BAAR et al. 2019). Diese Erfahrung nutzen die Studierenden später, um den Prozess des eigenen Erfahrens und Erlebens von Konstruktionsprozessen bei Schüler*innen zu erforschen.

Andererseits planen die Studierenden „Werkstattangebote für Schülerinnen und Schüler [und] begleiten sie in deren entdeckend-forschendem Lernprozess“ (RUMPF 2016, 78). Im Rahmen von z. B. Schulklassenbesuchen in Hochschullernwerkstätten erproben die Studierenden eigene, selbst entwickelte Unterrichtseinheiten und erfahren so die Realisierung bislang eher theoretisch gelehrt Ideen bzw. didaktischer Konzepte. Die Studierenden können „unter Realbedingungen prüfen, ob die Lehrintentionen mit unterschiedlichen Lernzugängen von Kindern umsetzbar sind“ (PESCHEL & KELKEL 2018, 32). Dazu setzen die Schüler*innen die entwickelten Unterrichtseinheiten um; entsprechende Lehr-Lern-Interaktionen in diesen „handlungsnah[e]n pädagogische[n] Realsituationen“ (ebd., 32; vgl. HEINRICH-DÖNGES et al. 2018) werden von den Studierenden erforscht. Dabei reflektieren sie sowohl ihren Rollenwechsel als auch die Konstruktion von Aufgaben bzw. Unterrichtseinheiten und die Lernbegleitung bzw. Lehr-Lern-Interaktionen.

4 Forschung mittels Qualifikationsarbeiten in der Hochschullernwerkstatt

Durch ihre iterative Theorie-Praxis-Verzahnung haben Hochschullernwerkstätten ein großes Potenzial, *Qualifikationsprozesse*, „in denen Studierende [...] und Lehrkräfte der Primarstufe ihre professionelle Kompetenz erweitern können“ (FRANZ 2012, 18; vgl. SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 40f.), auszubilden und forschend zu begleiten. Dabei werden sie Teil im Feld empirischer Forschung, indem Studierende in Hochschullernwerkstätten z. B. Studien für ihre Qualifikationsabschlüsse (Bachelor, Master, Staatsexamen) durchführen und sich dabei selbst als Forscher*in erfahren. Ihre eigene Forschung reflektieren sie bzgl. der Methodik, Forscher*innenrolle im Feld, insb. in Rollenkonflikten usw. (vgl. z. B. LANGE et al. 2019). Sie erfahren so einerseits, wie Forschung „passiert“; gleichsam lernen sie, Forschungsergebnisse einzuschätzen.

Insbesondere durch die eigene Forschungsarbeit im Rahmen des Qualifikationsprozesses erfahren die Studierenden einen Rollenwechsel von Belehrung zu Forschung und untersuchen z. B. die vielfältigen Lehr-Lern-Interaktionen in Hochschullernwerkstätten (vgl. RUMPF 2016). Qualifikationsarbeiten in der Abschlussphase des Studiums können die o.g. innovative Didaktik der Hochschullernwerkstätten als *Inhalt/Gegenstand* sowie die Hochschullernwerkstätten selbst als pragmatischen *Feldzugang* nutzen. Wie Lehr-Lern-Interaktionen in einer Hochschullernwerkstatt fokussiert und in Qualifikationsprozessen empirisch zugänglich gemacht werden können, sollen zwei Beispiele aus Qualifikationsarbeiten (KIHM 2017; DIENER 2018) aus der Hochschullernwerkstatt GOFEX konkretisieren.

5 Beispiele konkreter Forschung in Qualifikationsarbeiten

Lehr-Lern-Interaktionen, die von methodisch oder inhaltlich geöffneten Aufgaben ausgelöst werden, lassen sich im Schulunterricht schwerlich beobachten, da sie dort schlicht zu selten stattfinden (vgl. HARTINGER 2005, F. PESCHEL 2012).³ Dafür bietet die Hochschullernwerkstatt GOFEX mit ihrer schulnahen Parallelpraxis einen Feldzugang, methodische und inhaltliche Entscheidungs-/Handlungs-

3 Im schulischen Sachunterricht z. B. weist die organisatorische Offenheit von Lehr-Lern-Situationen eine vergleichsweise hohe Auftretenshäufigkeit auf (Sozialform 38,6%, Arbeitsort 29,5%, Zeiteinteilung 18,2%). Methodische oder inhaltliche Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten treten hingegen so gut wie gar nicht auf, haben eine vergleichsweise geringe Auftretenshäufigkeit (Wahl der Lern-/Bearbeitungswege 6,8%, Wahl des Themas 2,3%) (vgl. HARTINGER 2005).

möglichkeiten in den Konstruktions- und Erkenntnisprozessen der Schüler*innen einer Beforschung zugänglich zu machen (vgl. NENTWIG-GESEMANN et al. 2012).⁴ Verschiedene Erhebungsmethoden können eingesetzt werden (Beobachtungs- oder Interviewverfahren, Videographie), um die stattfindenden Lehr-Lern-Interaktionen zu untersuchen (vgl. RUMPF 2016). Dazu müssen Einverständnis- und Datenschutzerklärungen vorliegen und ethische Aspekte Berücksichtigung finden; logistische Aspekte (z. B. An- und Abfahrt zu verschiedenen Schulen) entfallen in den meisten Fällen bzw. werden vereinfacht, da die Hochschullernwerkstätten örtlich zumeist „dicht dran“ sind. Technische Arrangements mit vor- und festinstallierten Kameras, Mikrofonen usw. sind möglich (vgl. z. B. KIHM & PESCHEL 2017).

*Beispiel KIHM (2017): Schüler*innenhandeln in Hochschullernwerkstätten*

Am Beispiel des (offenen) Experimentierens hat KIHM (2017) untersucht, wie Schüler*innen im GOFEX mit *Aufgaben unterschiedlicher Offenheit* (vgl. PESCHEL 2014; 2016) umgehen.⁵ Der konkrete Experimentierprozess der Schüler*innen anhand verschiedener Aufgabenöffnungen wurde videographiert, nicht-teilnehmend beobachtet und mittels „Grounded Theory Kodiervorgang“ analysiert. Beim Experimentieren mit diesen zunehmend geöffneten Aufgaben zeigen die Schüler*innen im GOFEX verschiedene Handlungsmuster, die KIHM (2017) rekonstruiert hat.

(1) Beim Experimentieren mit geschlossenen Anleitungen ließ sich beobachten, dass die Schüler*innen einen „Modus des schnellen Abarbeitens“ ausführen – einen ritualisierten Vierschritt aus Anleitung lesen, befolgen, dabei beobachten (oder eher: auf den (Haupt-)Effekt achten, der eintreten sollte) und aufschreiben bzw. eine Skizze anfertigen.

(2) Bringt man diese Schüler*innen anschließend in offenere Situationen, in denen sie ohne methodische Vorgaben zu einem Rahmenthema (z. B. Seifenblasen) experimentieren, warten sie ab, bis ihnen jemand sagt, was sie tun sollen, was „richtig“ ist oder wann sie „fertig“ sind.

4 Die Hochschullernwerkstatt GOFEX eröffnet neben der organisatorischen Offenheit, die sich in der Wahl der Sozialform, der Bearbeitungsreihenfolge von Aufgaben in Hochschullernwerkstätten oder des Arbeitsortes zeigt, zunehmend methodische sowie inhaltliche Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten. Diese werden im GOFEX über unterschiedliche Aufgabenformate (vgl. auch PESCHEL 2016; KIHM & PESCHEL 2017) transportiert. Die methodische Offenheit einer Aufgabe bezieht sich auf Lernziele, Lernwege und Zugänge; die inhaltliche Offenheit bezieht sich auf den Lerngegenstand und kristallisiert sich z. B. dadurch heraus, dass nur noch ein Rahmenthema vorgegeben wird (vgl. auch F. PESCHEL 2012).

5 Für diese Studie wurden Aufgaben entwickelt, die sich im Grad der Offenheit unterscheiden und insb. methodische und inhaltliche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten beinhalten (vgl. dazu PESCHEL 2014, 2016; KIHM & PESCHEL 2017).

(3) Als zwei Schüler*innen mit einer geschlossenen Aufgabe beginnen wollen, stellen sie fest, dass die Materialien, die sie dafür benötigen (u. a. eine 0,7l-Plastikflasche), auf einem Tisch neben der Aufgabenkarte bereits vorbereitet und zusammengestellt wurden.⁶ Sie einigen sich darauf, nur das bereitgestellte Material zu verwenden – und nicht andere Glasflaschen oder Münzen, was vorrätig gewesen wäre. Selbst als sich das in der Anleitung vorweggenommene Ergebnis nicht einstellt, halten sie an diesen Materialien fest, die „ja schließlich extra dafür vorbereitet“ wurden. Aus diesen Beobachtungen lässt sich schließen, dass die Vorauswahl und Vorsortierung von Materialien die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler*innen beim eigenständigen Experimentieren deutlich einschränken.

*Beispiel DIENER (2018): Lehrer*innenhandeln in Hochschullernwerkstätten*

DIENER (2018) hat den Fokus ihrer Qualifikationsarbeit auf das Handeln der Lehrpersonen gelegt, welche die Hochschullernwerkstatt GOFEX mit ihren Schulklassen besuchen. Mittels teilnehmender Beobachtung identifizierte sie verschiedene Rollen (z. B. Instruktion, Lernbegleitung, Organisation), welche die Lehrer*innen einnehmen, wenn sie mit den Lernenden – also ihren Schüler*innen in der Hochschullernwerkstatt – interagieren.⁷ In anschließenden Interviews besprach DIENER (2018) verschiedene, von ihr im Rahmen der Schulklassenbesuche beobachtete Situationen mit den Lehrer*innen, um in der späteren Qualitativen Inhaltsanalyse die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehr-Lern-Interaktionen kommunikativ zu validieren.

(1) Eine zentrale Erkenntnis der Forschungsarbeit ist, dass Lehrpersonen vor allem fachinhaltliche Auseinandersetzungen vermeiden, weil sie die Lernbegleitung der Hochschullernwerkstatt in der Verantwortung dafür sehen (vgl. DIENER & PESCHEL 2019). In den nachgeschalteten Interviews äußerten sie Befürchtungen, die „fachliche Autorität“ oder den „Anspruch auf Steuerungs- und Bewertungsprozesse“ vor ihren Schüler*innen einzubüßen. Die „fachliche Autorität“ hätten sie daher an die Lernbegleitung des GOFEX abgegeben.

6 Im „methodisch-didaktischen Kommentar“ zu kommerziell erhältlichen Kopiervorlagen wird oft empfohlen, aus Zeitgründen das Material für die Schüler*innen bereits bereitzustellen. Um zu erforschen, wie sich diese „vorbereitete Lernumgebung“ auf das Experimentieren der Schüler*innen auswirkt, wurde dies für dieses Experiment auch so gehandhabt.

7 Im Rahmen der Schulklassenbesuche interagieren verschiedene Personen mit den Schüler*innen. Eine Hauptlernbegleitung (HLWS-Dozierende) moderiert und führt insgesamt durch den Ablauf. Nebenlernbegleiter*innen (meist Studierende) unterstützen einzelne Schüler*innen-Gruppen beim Experimentieren. Aufgrund ihrer Ausbildung (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018) sollen sie die Auseinandersetzung der Schüler*innen dabei v.a. fachinhaltlich begleiten. Ferner interagiert die Lehrperson mit *ihrer* Klasse. Wie sie dabei vorgeht, war letztlich die Fragestellung von DIENERS (2018) Qualifikationsarbeit.

(2) Stattdessen intervenieren sie in Bezug auf organisatorische (z. B. Sozialform, Arbeitsort) oder soziale (z. B. Arbeitsweise der Gruppe) Handlungsmöglichkeiten. Dies konfliktiert hier mit den Erwartungen der Lernbegleiter*innen, welche die Entscheidungsverfügung und Verantwortung bei den Lernenden selbst sehen (vgl. DIENER & PESCHEL 2019). Damit nimmt die Lehrperson indirekt deutlich Einfluss auf das Experimentieren im GOFEX, da die Gestaltung der Rahmenbedingungen den Experimentierverlauf und die fachliche Auseinandersetzung der Schüler*innen beeinflusst und den – vorab kommunizierten – Öffnungsprinzipien des GOFEX widerspricht (vgl. PESCHEL 2014, 2016).

6 Fazit

Um „Selbstlernkonstruktionen“ (PESCHEL 2016, 123) bzw. deren Wirkung bei Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten zu begreifen, hilft es, Forschungsprozesse von Studierenden zu unterstützen, die:

- individuelle Forschungsschwerpunkte wählen und
- dazu passende Forschungsfragen generieren sowie
- entsprechende Forschungsvorhaben für ihre Qualifikationsarbeiten planen,
- sich mit ihren Erhebungsverfahren an der Forschungsfrage orientieren und in den Hochschullernwerkstätten selbständig Untersuchungen durchführen,
- wobei sie ggf. in Gruppen entsprechende innovative Lehr-Lern-Szenarien entwickeln und in pädagogischen Realsituationen erproben,
- ihre Ergebnisse in Diskussionsrunden, wissenschaftlichen Kolloquien o.ä. der Hochschullernwerkstatt vorstellen, interpretieren, diskutieren – und auch „verteidigen“ sowie
- Forschungsarbeiten schreiben (vgl. HUBER 2004; RUMPF 2016).

Um den gemäßigten Konstruktivismus nicht nur theoretisch kennenzulernen, sondern als nutzbare und ggf. sinnvolle lerntheoretische Grundlage für Lernarrangements zu begreifen, müssen die Studierenden entsprechende Lernarrangements planen, einsetzen und – durch *eigene* Forschung, ggf. in Qualifikationsarbeiten – beforschen (vgl. HUBER 2004).

Die in Hochschullernwerkstätten bei den Studierenden „stattfindenden Lernprozesse werden konstruktivistischen Lehr- und Lernprinzipien gerecht, da sie situiert, also anhand authentischer Probleme in multiplen Kontexten und unter verschiedenen Perspektiven und in sozialen Kontexten ablaufen“ (HEINRICH-DÖNGES et al. 2018, 114; vgl. auch HILDEBRANDT et al. 2014). Durch die (gemäßigt) konstruktivistischen Auseinandersetzungen in Hochschullernwerkstätten lernen sie, sich als Lernbegleitung zurück zu nehmen, also den *konstruktivistischen* Part zu stärken, sowie das eigene didaktische Handeln zu reflektieren (vgl. FRANZ

2012; PESCHEL 2016; KAISER 2016). Zentral ist dabei u.E. die Einbindung und Reflexion der jeweiligen Forschungen, einschließlich der Fragen, wie sich z. B. eine Öffnung des Experimentierens – und damit einhergehend entsprechende Aufgabenkonstruktionen und eine veränderte Lehrer*innenrolle (vgl. KIHM & PESCHEL 2017; DIENER & PESCHEL 2019) – auf den *konstruktiven* Lern- und Erkenntnisprozess auswirken. So erfahren sie Konstruktivismus nicht als „bloße“ Reduktion instruktionaler Anteile, sondern als eigen-konstruktive Leistung von Kindern in Lernwerkstätten (vgl. REICH 2012; ARNOLD 2012).

Literatur

- ARNOLD, Rolf (2012): „Ich lerne, also bin ich“. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer.
- BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (2019): Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in durchstrukturierten Bildungsgängen. In: Dies. (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-19.
- BRÜNING, Ann-Katrin; KÄPNICK, Friedrich; WEUSMANN, Birgit; KÖSTER, Hilde & NORDMEIER, Volkhard (2020): Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich – eine konzeptionelle Einordnung und empirischkonstruktive Begriffskennzeichnung. In: PRIEMER, Burkhard & ROTH, Jürgen (Hrsg.): Lehr-Lern-Labore. Wiesbaden: Springer, 13-26.
- DIENER, Jenny (2018): Lehrerhandeln im Grundschoollabor für Offenes Experimentieren. Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen des Studiums Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I. Universität des Saarlandes.
- DIENER, Jenny & PESCHEL, Markus (2019): Lehrerhandeln im Grundschoollabor für Offenes Experimentieren. In: PESCHEL, Markus & CARLE, Ursula (Hrsg.): Praxisforschung Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-34.
- FRANZ, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt: Peter Lang.
- GRUHN, Annika & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara. (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschul-lernwerkstätten – ein Plädoyer. In: KEKERITZ, Mirja; Graf, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- HAGSTEDT, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch. In: SCHUDE, Sabrina; BOSSE, Dorit & KLUSMEYER, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 27-36.
- HARTINGER, Andres (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 3, 397-414.
- HEINRICH-DÖNGES, Anja; MANZ, Luitgard; REINHOFFER, Bernd & WEITZEL, Holger (2018): Forschend Sachunterricht studieren – Integration des forschenden Lernens in der Modulstruktur des Sachunterrichtsstudiums. GDSU Journal, 8. Jg, Heft 8, 66-78.
- HELMKE, Andreas (2013): Individualisierung. Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. Pädagogik, 65. Jg., Heft 2, 34-37.
- HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- HOLUB, Barbara (2018): Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance. In: PESCHEL, Markus & KELKEL, Mareike (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-227.
- HUBER, Ludwig (2004): *Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. Die Hochschule, 13.Jg., Heft 2*, 29-49.
- KAISER, Lena (2016): *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.
- KELKEL, Mareike & PESCHEL, Markus (2019): Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-189.
- KIHM, Pascal (2017): *Interaktionsprozesse beim Experimentieren. Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen des Studiums Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I. Universität des Saarlandes*.
- KIHM, Pascal; DIENER, Jenny & PESCHEL, Markus (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: PESCHEL, Markus & KELKEL, Mareike (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-84.
- KIHM, Pascal & PESCHEL, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: PESCHEL, Markus & CARLE, Ursula (Hrsg.): *Forschung für die Praxis. Beiträge zu Reform der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 68-80.
- LANGE, Jochen; MÜLLER-NAENDRUP, Barbara; SCHULTE-BUSKASE, Alina & WIESEMANN, Jutta (2019): Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“ In: TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc; Berger, Marcus & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-107.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt: Peter Lang.
- NENNTWIG-GESEMANN, Iris; WEDEKIND, Hartmut; GERSTENBERG, Frauke & TENGLER, Martina (2012): Die vielen Facetten des „Forschens“. Eine ethnografische Studie zu Praktikern von Kindern und Pädagoginnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik. Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomen*. Freiburg im Breisgau: FEL, 33-64.
- PESCHEL, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Mark & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-79.
- PESCHEL, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: HAHN, Heike; ESSLINGER-HINZ, Ilona & PANAGIOTOPOULOU, Argyro (Hrsg.): *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- PESCHEL, Markus & KELKEL, Mareike (2018): Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. *GDSU Journal, 8. Jg., Heft 8*, 31-46.
- PESCHEL, Markus & KIHM, Pascal (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 84-95.
- PESCHEL, Falko (2012): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- REICH, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch*. Weinheim: Beltz.

- RUMPF, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: SCHUDE, Sabrina; BOSSE, Dorit & KLUSMEYER, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 73-85.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- SCHÖPS, Miriam; RUMPF, Dietlinde & KRAMER, Kathrin (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc; BERGER, Marcus & MANNHAUPT, Gerd (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.
- SCHUDE, Sabrina (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: SCHUDE, Sabrina; BOSSE, Dorit & KLUSMEYER, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-214.
- STREIT, Christine & ROYAR, Thomas (2014): Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-42.

Teil 5: Kooperation

*Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und
Miriam Schöps*

Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt

Zusammenfassung

*Ausgehend von unterschiedlichen fachlichen Perspektiven wurde von den Autor*innen ein Format zum interdisziplinären Austausch über die Materialität des Lernens entwickelt und über einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig in der Hochschullernwerkstatt angeboten. Der Beitrag stellt zunächst das Format vor und fasst eine Auswahl der bisherigen Veranstaltungen zusammen, um abschließend die Potenziale eines solchen Formates zu reflektieren.*

Eine Idee materialisiert sich

Zum Auftakt des Projektes „Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht – KALEI“ im Dezember 2016 kamen im Rahmen des Teilprojektes „Ausbau der Hochschullernwerkstatt“ Professor*innen, Mitarbeiter*innen und Studierende verschiedener Disziplinen der Lehrer*innenbildung zusammen. Ausgehend von der Frage, was aus Sicht unterschiedlicher Fachdisziplinen mit „Material“ und „Materialität“ im Kontext von Lernen eigentlich gemeint ist, entstand die Idee eines gemeinsamen Nachdenkens im Rahmen eines interdisziplinären Forums. Durch eine fakultäts- und hochschulübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Autor*innen des Beitrags und damit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (BURG) konnte diese Idee in Folge als semesterübergreifende, fallorientierte Veranstaltungsreihe umgesetzt werden.

Im Sommersemester 2017 fand das erste „Interdisziplinäre Forum: Zur Materialität des Lernens“ mit mehr als 30 Teilnehmer*innen statt. Die kooperative Planung und Konzeption der Reihe liegt bei den Autor*innen dieses Beitrages, die im Forum die Schulpädagogik, die Fachdidaktiken Kunst, Physik/Chemie sowie die

Hochschullernwerkstatt vertreten. Bisher fanden elf Veranstaltungen¹ unter Beteiligung von Lehrenden, Mitarbeiter*innen und Studierenden aus sieben Fakultäten der beiden Hochschulen sowie Gästen anderer Universitäten statt. Nachdem in den ersten Forumssitzungen die Veranstalter*innen selbst Objekte einbrachten, stellen seither auch andere Fachdidaktiken, so z. B. Deutsch, Biologie, Sport, Pädagogik bei körperlichen Beeinträchtigungen und Sachunterricht eigene Objekte bzw. Materialien des Lernens vor.

1 Das Konzept des Forums

Hohe Anteile des Unterrichts bestehen aus der Arbeit mit Materialien unterschiedlicher Art, wie beispielsweise die Freiarbeit mit Lernmaterialien, die Durchführung von Experimenten im Physikunterricht, Materialerkundungen und -erfahrungen im Kunstunterricht, phänomenbasiertes entdeckendes Lernen oder die Gestaltung von Präsentationen. In all diese Schüler*innentätigkeiten sind Objekte einbezogen – sowohl in didaktischer Funktion als auch in ihrer unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung im Kontext des Handelns.

Die Unterrichtsforschung und auch die fallorientierte kasuistische Lehrer*innenbildung beziehen sich allerdings meist auf die Analyse von Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Bei den Daten handelt es sich in der Regel um Verbaldaten und beim Untersuchungsgegenstand um sprachliche Interaktion. Mit einem solchen Analysefokus geraten materialorientierte Formen des Lehrens und Lernens weniger in den Blick. In jüngster Zeit gibt es in der qualitativen Unterrichtsforschung aber eine neue Aufmerksamkeit für die „Dinge des Wissens“ (vgl. RÖHL 2013) und eine „Materialität des Lernens“ (z. B. ZISU 2015) bzw. die „schulische Materialität“ (LANGE 2017). Daran schließt das Forum an und fragt nach der Bedeutung von Objekten, Dingen und Materialität im Kontext von Unterricht.

Vor dem Hintergrund interdisziplinärer Zugänge werden jeweils ein spezifisches Material oder Objekt und dazugehörige Beobachtungen aus Unterricht oder unterrichtsnahen Settings in den Mittelpunkt gestellt. Teilnehmer*innen unterschiedlicher Erfahrungshintergründe erproben und analysieren zunächst gemeinsam das Objekt bzw. Material als solches. In der Folge tauschen sie sich hinsichtlich dessen didaktischer Potenziale aus. Erst danach erfolgt die Präsentation einer dokumentierten Unterrichts- oder Vermittlungssituation, die im Forum auf die zu beobachtende Handhabung des Objektes hin diskutiert wird.

¹ burg-halle.de/materialforum/

2 Exemplarische Einblicke in vier Forumssitzungen

Im Folgenden geben wir exemplarisch Einblicke in vier Forumssitzungen, um daran anschließend eine erste Zwischenbilanz zu den Potenzialen des Formats für einen interdisziplinären Austausch zu ziehen. Schließlich soll in den Blick genommen werden, wie sich die Hochschullernwerkstatt als Raum in doppelter Bedeutung – als physischer Raum und Gesprächsraum – bewährt hat.

2.1 Die Waage

Es ist die erste Veranstaltung der neuen Reihe und zu unserer Überraschung und Freude sind über 30 Teilnehmer*innen gekommen – Studierende und Lehrende aus verschiedenen Lehrämtern und Fachbereichen. Unsere Hoffnung, ein breites Interesse wecken und einen interdisziplinären Diskurs stiften zu können, scheint sich zu erfüllen.

Im Mittelpunkt der ersten Veranstaltung steht eine Balkenwaage mit zugehörigem Wiegesatz, wie sie sich in den Lernmaterialien der Maria Montessori findet. Aus einem ethnographischen Forschungsprojekt zum „individualisierten“ Unterricht in der Grundschule von Georg Breidenstein (vgl. BREIDENSTEIN & RADEMACHER 2017) stammt eine Beobachtungssequenz zur Verwendung dieser Waage.

Doch zunächst rückt die Waage selbst in den Mittelpunkt der Reflexion und des Austauschs. Die Waage und der Wiegesatz stehen in der Raummitte und können von den Anwesenden betrachtet und ausprobiert werden. Anschließend werden im Plenum Assoziationen zum Objekt gesammelt: Die Waage habe einen hohen symbolischen Gehalt, sie stehe für Balance, z. B. für das ökologische Gleichgewicht; sie wirke unmittelbar handlungsanregend: der Gleichgewichtszustand hat etwas Besonderes, weil es den nur einmal gibt, alle anderen mehrfach; andererseits könne sie auch schnell langweilig werden.

Das Objekt lässt sich als ein „Zwischeninstrument“ ansehen – zwischen Spielzeug und ‚echter Waage‘: Es fehlt eine Skalierung, es scheint spezifisch für didaktische Zwecke entwickelt, dem Objekt sind seine „Adressat*innen“ eingeschrieben. Der Wiegesatz enthält Anteilskenzeichnungen und ermöglicht dadurch den Umgang mit Gewichten ohne reale Maßeinheiten. Wenn man über didaktische Potenziale nachdenkt, kommt vor allem Physik ins Spiel: Diese Waage ermöglicht – im Unterschied zur Digitalwaage – das Erkennen des „elementaren Prinzips“ des Wiegens. Gewicht wird als Wirkung der Masse (m vs. F_G) diskutierbar. Die Waage kann möglicherweise auch als Zwischenschritt zur Erkenntnis des „Hebelgesetzes“ eingesetzt werden.

Die reale Lernsituation mit der Balkenwaage ist durch ein ethnographisches Beobachtungsprotokoll, das auf Feldnotizen und der Transkription eines Audiomitschnittes beruht, repräsentiert. In dieser Szene widmet sich eine Lehrerin über einen Zeitraum von mehr als 10 Minuten hinweg einem einzelnen Kind und ver-

sucht diesem den Umgang mit der Waage beizubringen, ohne dass der vermutete Aufforderungscharakter des Objektes eine Chance bekommen hätte. Die Waage selbst in ihrer Materialität spielt kaum eine Rolle und tritt in ihrer Bedeutung hinter das ‚richtig machen‘ beim Wiegen zurück. Das Kind kann nicht von sich aus ausprobieren und auch die „Hilfestellungen“ der Lehrerin verwirren bei genauerer Betrachtung eher, als dass sie klären würden. Fachdidaktische Probleme sind in der begrifflichen Unklarheit zwischen Größe und Schwere zu sehen und in einer Mathematisierung des Wiegevorgangs, die letztlich wenig hilfreich ist.

In dieser Veranstaltung wird ein Objekt betrachtet, welches speziell als didaktisiertes Lernmedium hergestellt wurde. Diesem ist bei aller Offenheit möglicher Verwendungen ein Adressat*innenbezug eingeschrieben, die Form eines didaktisch reduzierten Instrumentes ermöglicht keine Nutzung als Alltagsgegenstand. Die Montessori-Waage wirkt durchaus handlungsanregend, die ästhetische Faszination und das Bestreben, den Gleichgewichtszustand herzustellen, scheinen Anlässe für mögliche soziale Aushandlungs- wie Erkenntnisprozesse in fachlichen Bezügen zu bieten. In der beobachteten unterrichtlichen Anwendung wird dieses Potenzial jedoch kaum genutzt, da das Lernmedium in seiner Materialität keine Rolle spielt. Die Waage wirkt hier eher als Mittel zum Zweck. Die Diskrepanz zwischen dem zuvor gesammelten didaktischen Potenzial eines zugleich funktional sehr präzisen und offenen Materials und seinem dann doch recht engen Gebrauch in der unterrichtlichen Szene war unübersehbar.

2.2 Knete – Strohhalme – Flasche

Auf Tischen stehen zunächst (Plastik-)Strohhalme, Plastikflaschen, Knete und Wasser bereit und werden von den Anwesenden erkundet. Viele der ersten Eindrücke aus dieser Erkundungsphase beziehen sich auf die Knete, die von den meisten Teilnehmer*innen intensiver wahrgenommen und erprobt wird als die anderen Materialien. Knete wird als faszinierend und vielfältig erlebt, weil sie den Übergang zwischen fest und flüssig darstellt. Berichtet wird von der Schwierigkeit, alle angebotenen Materialien gemeinsam zu verwenden. Allerdings gibt es auch erste gestalterische Zugänge zu den Materialien, indem ein Thermometer entworfen oder das Prinzip überlaufender Regentonnen modelliert werden. Hervorgehoben werden die Robustheit und die Alltäglichkeit der Materialien, die beim Umgang mit ihnen keine Hemmschwelle entstehen lassen.

In einer zweiten Erkundungsphase wird der Materialaufbau so angeboten, wie er in einer Physikstunde eingesetzt wurde. Die Plastikflaschen sind zu ca. 2/3 mit Wasser gefüllt, in der Öffnung steckt ein Strohhalm, der bis in das Wasser reicht. Die Öffnung der Flasche um den Strohhalm ist mit Knete abgedichtet. Werden jetzt die Hände in die Nähe des Flaschenhalses gebracht, beginnt das Wasser im Strohhalm aufzusteigen. Ursache für diesen Effekt ist die Wärmestrahlung der Hände, die die in der Flasche eingeschlossene Luft erwärmt.

Die Erfahrungen mit dem konkreten Aufbau des sogenannten „Flaschenthermometers“ führen zu großer Faszination, der Effekt erscheint fast „magisch“, weil nicht einmal eine Berührung der Flasche mit den Händen notwendig ist. Die Fragen „Wie geht das überhaupt?“ und „Lässt sich das wirklich als Thermometer nutzen?“ ergeben sich. Es deutet sich an, dass dieser Aufbau als Thermometer alltagspraktisch nur begrenzt nutzbar ist, weil er auch auf Luftdruckunterschiede reagiert. Damit steht die Frage nach dem (fach-)didaktischen Potenzial im Raum. Hier löst die scheinbare Magie des Effekts eine Faszination aus, die Interesse generieren und Fragen nach der Nutzung provozieren kann. Gerade weil die Konstruktion nicht als ästhetisch ansprechend wahrgenommen wird, legt das Aussehen einen funktionalen Zusammenhang nahe, der Fragen hervorrufen kann. Problematisiert wird, dass dem Aufbau bzw. dem erzeugten Effekt aus physikalischer Sicht komplexe Zusammenhänge der Thermodynamik zugrunde liegen, die durch die Fokussierung auf die Begriffe Thermometer und Temperatur nicht mehr sichtbar werden. Potenziell könnte durch diese Einschränkung aus fachlicher Sicht „Falsches“ gelernt werden. Der Aufbau der Materialien wirft eher Fragen auf (z. B. „Ist die Funktion des Thermometers abhängig von dem Wasserstand in der Flasche?“), als dass er der Beantwortung von Fragen dient.

Eingesetzt wurde der Aufbau aus den Materialien in einer Unterrichtsstunde zum Thema „Einführung zur Temperatur – Thermometer“ in einer 6. Klasse. Die Stunde wurde von einem Studenten im Rahmen der Schulpraktischen Übungen durchgeführt und von Thorid Rabe betreut. Im Forum wird auf das Transkript einer Videoaufzeichnung und auf die zugehörige Präsentation mit dem Tafelbild zurückgegriffen. Das oben beschriebene Moment des Staunens ist im Transkript zu einer Experimentierphase weniger deutlich, aber ebenfalls zu erkennen. Vielmehr scheint es vorrangig um die Funktionstüchtigkeit des Aufbaus zu gehen. Das Fragepotenzial, das vorab gesehen wurde, wird in der Schule nivelliert, da keine Erklärungen für die spezifische Art des Aufbaus gegeben werden, sondern dieser als feststehend und umzusetzen vorgegeben wird. Während dies zum Teil kritisch gesehen wird, erkennen andere darin eine klare Orientierung für die am Unterricht Beteiligten, was geschehen soll, oder eine Chance, mit diesem Experiment/Material gerade nicht-triviale Fragen in den Unterricht zu holen.

Erkennbar wird, dass das Material bei den Schüler*innen ganz unterschiedliche Bedürfnisse weckt, so dass das Material selbst (fach-)didaktische und pädagogische Herausforderungen mit sich bringt. Ähnlich wie im Forum hat in der Unterrichtsszene besonders die Knete einen hohen Aufforderungscharakter für die Schüler*innen. Das mit dem Material „hergestellte“ Phänomen verursacht ebenfalls Staunen. Auch in der Unterrichtsszene ist somit Faszination und Emotionalität zu erkennen, wobei bei letzterer nicht klar ist, ob sie sich auf den intendierten Unterrichtsinhalt richtet oder auf andere Aspekte des Materials.

Ob die Schüler*innen die Möglichkeit, die Freiheit oder Gelegenheit erhalten, durch die Begegnung mit den Materialien bzw. mit dem durch sie realisierten Aufbau etwas zu entdecken, zieht sich leitmotivisch durch die Diskussion. Als Besonderheit wird der Einsatz des Alltagsmaterials im Physikunterricht herausgestellt, wobei die Wahrnehmungen des Materials zwischen den Polen sensationell/zauberhaft/faszinierend auf der einen Seite und banal oder ästhetisch reizlos auf der anderen Seite verortet werden können. Insgesamt wird eine Spannung zwischen einer (fach-)didaktischen Perspektive auf das Material und einer Perspektive, die stärker von den Schüler*innen ausgeht, deutlich.

2.3 Steinpapier

In der Materialsammlung der BURG, an der Schnittstelle von Kunst und Design, werden Materialproben und Artefakte gesammelt, archiviert und erforscht. Es wird mit neuen Materialien experimentiert und außerdem untersucht, was das jeweilige Material ‚erzählt‘. Die Materialsammlung legt einen starken Fokus auf Materialästhetik, man kann die Dinge in die Hand nehmen, sie sinnlich erfahren, sie in Bezug auf einen möglichen Einsatz in Kunst und Design erkunden.

In dieser Materialsammlung der BURG als einem der Hochschullernwerkstatt verwandten Ort findet ein Forum statt, in dessen Mittelpunkt „Steinpapier“ steht. Dabei handelt es sich um ein papierähnliches Material, welches jedoch zu hohen Anteilen aus Kalkstein sowie aus Polyethylen-Harz als Bindemittel hergestellt wird und ganz andere Eigenschaften als Papier aufweist.

Im Forum untersuchen die Teilnehmenden zunächst das Steinpapier und seine Eigenschaften, wofür ihnen diverse Werkzeuge, Wasser, ein Fön, Nadeln usw. zur Verfügung stehen. Das Steinpapier verformt sich zum Beispiel beim Erhitzen und wird hart, es ist nicht leicht zu reißen, es raschelt nicht, es saugt sich nicht mit Wasser voll.

In einer Gesprächsrunde betrachten die Anwesenden das Steinpapier aus ihrer jeweiligen Perspektive. Hier werden neben Fragen der Funktionalität und Verwendungsmöglichkeiten auch ökologische Fragen aufgeworfen. Diskutiert wird die Erlebbarkeit von konventionellem Papier, die gerade durch den Befremdungseffekt ermöglicht werden könnte. Mehrfach wird die Möglichkeit des Formens und Aushärtens thematisiert, so zum Beispiel zur günstigen Herstellung von dreidimensionalen Karten im Geographieunterricht.

Die unterschiedlichen Sichtweisen der vertretenen Disziplinen werden bei der Frage, um was für ein Material es sich handelt, besonders deutlich. So wird das Interesse geäußert, über die Erkundung hinaus zu gehen und die genaue Zusammensetzung zu untersuchen – oder sie zumindest zu klären und anschaulich zu machen. Auch an einer historischen Einordnung wird Interesse bekundet.

Im Anschluss stellt Sara Burkhardt die von Studierenden eines kunstdidaktischen Seminars mit Schüler*innen der 5. und 6. Klasse eines Gymnasiums in der Mate-

rialsammlung durchgeführte Vermittlungssituation vor. Die Studierenden wählen bewusst das den Schüler*innen unbekannte Steinpapier, um zunächst das Material an sich in den Fokus zu rücken, vor einer möglichen Gestaltung – und vor dem Wissen über das Material. Die Schüler*innen erkundeten erst das Material, um sich dann in einem von den Studierenden geleiteten Gespräch über die Materialeigenschaften, die durch das eigene Experimentieren herausgefunden wurden, auszutauschen. In Folge sprachen die Studierenden mit den Schüler*innen über Einsatzmöglichkeiten und Weiterverarbeitungen.

Im Forum wird ein Transkript der Audioaufnahme dieser Gesprächssituation gelesen und diskutiert. Auffällig erscheint die Diskrepanz zwischen der freien Experimentierphase und dem von den unterrichtenden Studierenden stark gesteuerten und zielgerichteten Gespräch. Obwohl es sich um ein außerschulisches Setting und eine vom Ansatz her offene Lernsituation handelt, wirkt die Gesprächsführung stark geprägt durch schulische Konventionen. Nach ausführlichen Benennungen und vielfältigen Beschreibungen der Eigenschaften wird von den Lehrenden faktisch gesetzt, worum es sich bei dem Material handelt. Diese Setzung nimmt etwas von der Offenheit der Erprobungsphase und lenkt die Situation zu einer Funktionalisierung und Verwendung des Materials – anders als intendiert, rückt so doch wieder das Wissen über das Material in den Fokus.

Deutlich wird in der Diskussion, dass es ein Unterschied ist, über ein spezifisches Material an sich zu sprechen oder über die Möglichkeiten, die dieses bietet. Ein Material aus interdisziplinärer Perspektive ernst zu nehmen bedeutet möglicherweise, weit über die Experimentierphase und Erkundung des Materials hinauszugehen und historische Aspekte, die genaue Zusammensetzung, Möglichkeiten des Recyclings und der Weiterverwendung einzubeziehen. Gleichzeitig bietet die ausführliche Erkundungs- und Experimentierphase das Potenzial, für ein Material und seine Materialität auch jenseits von Verwendungszusammenhängen zu sensibilisieren.

2.4 Zahnräder

Im Forum wird ein für die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt entwickeltes Materialarrangement, eine Komposition aus im Alltag vorhandenen Zahnradern, Kettenrädern und Ketten sowie einer spezifisch dafür erstellten Halterung in den Blick genommen. Diese „Zahnradwand“ fand Verwendung in einem Kooperationsprojekt zwischen der Universität und einem Gymnasium zum projektbasierten entdeckenden Lernen von Schüler*innen, begleitet durch Studierende (vgl. Schöps 2019, 110f). Aus diesem Projekt stellt Miriam Schöps ein Video zur Diskussion, in dem zwei Schüler und eine Lernbegleiterin bei der Beschäftigung mit den Objekten beobachtet werden.

Zunächst jedoch erproben die Teilnehmenden die ausliegenden Objekte. Ausgehend von der probierend-handelnden Auseinandersetzung mit den Gegenständen

werden besonders die Suche nach funktionalen (mechanischen) Zusammenhängen und die mögliche Einsicht in grundlegende Prinzipien, aber auch Empfindungen zur Ästhetik der Gegenstände und Assoziationen zu ihrem Symbolgehalt im Forum verbalisiert. Fragen werden aufgeworfen: Nach Drehbewegungen, „um irgendetwas anzutreiben“, nach Funktion und Struktur, die als „nicht trivial“ empfunden wird, und nach Manipulationsmöglichkeiten. Die Dinge provozieren Spieltrieb und wecken (physikalisches) Interesse. Dabei wird die extra hergestellte Halterung (Aufstellwand mit regelmäßig angeordneten Löchern, in welche Kettenräder etc. eingesteckt werden können) teilweise als Handlungseinschränkung wahrgenommen.

In der didaktischen Reflexion wird das Potenzial des Arrangements, Fragen aufzuwerfen – insbesondere nach Kausalitäten – wie auch das Potenzial des Mechanischen benannt: Es erschließt „sich selbst, ohne Erklärungen von außen“. Das Materialarrangement ermögliche so einen ermächtigenden Prozess der eigenen Aneignung, wobei der Zweck die Freiheit der Auseinandersetzung beschränken kann. Die Beobachtung, dass mehr als zwei Hände notwendig sind, um daran zu arbeiten, wird als Einladung zu Teamarbeit empfunden. In didaktischer Perspektive wird allerdings auch die Diskussion fortgeführt, ob die „Lochwand“ Hemmnis oder Potenzial darstellt. Als entscheidend wird hier die Vermittlungsabsicht gesehen. Gehe es um die Leitidee „Kraft/Bewegung kann übertragen werden“, so sei das Arrangement nicht optimal konzipiert, weil Passung nicht leicht gelinge. Gehe es um mehr als die Erkenntnis, dass Räder sich in bestimmte Richtungen drehen, sei ein Scheitern und weiteres Probieren „vielleicht sogar gut“.

Anschließend betrachten die Teilnehmenden eine Videosequenz, ergänzt durch ein Transkript. Die videographierten Schüler*innen hatten die Aufgabe erhalten, mit Materialien eine eigene Fragestellung zu finden und zu bearbeiten. Dazu wählten zwei Schüler die Zahnradwand. Sie wollten einen „funktionierenden Drehmechanismus“ erzeugen. Im Ausschnitt kommt eine Lernbegleitung hinzu. In der Beobachtung zeigt sich den Teilnehmenden, dass entgegen den Erwartungen aus der Objektbetrachtung wenig Kooperation stattfindet. Es erscheint eher so, dass die beiden Schüler Aufgaben aufteilen: Einer ist „der Macher“, der andere „der Sprecher“. Ob darin doch Kooperation verborgen liegt oder diese Rollenverteilung durch die Anwesenheit der Lernbegleiterin forciert ist, wird diskutiert. Hinsichtlich der Frage nach der Eignung empfinden die Teilnehmenden die Wand durch die Videosequenz allerdings als rehabilitiert, sie funktioniere für die Schüler, aber berge auch Frustrationspotenzial. Die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Material wird als extrem zugespitzt wahrgenommen — es scheint nur darum zu gehen, in welche Richtungen sich Zahnräder drehen. Hier zeige sich eine Widersprüchlichkeit des Materials, welches einerseits richtungsoffen ist, andererseits durch die Wand eine bestimmte Form der Beschäftigung nahelegt. Doch besonders die steuernde Vorwegnahme der Lernbegleitung lenke auf ein

Ziel – welches jedoch unklar bleibt, konstatiert die Gruppe. Auch hierin zeige sich möglicherweise die Ausstrahlung schulischer Logiken in außerunterrichtliche Settings. Die Anforderung, eine Fragestellung zu entwickeln, erscheint einem Diskutanten als bereits sehr komplex, während der Zugang zum Material oft beiläufiger und intuitiver erfolge. Hier trafen unterschiedliche Anforderungen aufeinander: intuitives vs. abstrakt-formulierendes Wissen. Dies stelle die zwei Schüler vor ein Problem, welches möglicherweise die beobachtete Engführung bewirkt.

Resümierend zeigt die Diskussion: Das betrachtete Arrangement als Symbiose aus Alltagsgegenständen und einer didaktischen Komponente erzeugt bei den Teilnehmer*innen den Eindruck einer hohen Flexibilität, die sich in der Handhabung aber als begrenzt erweist. Es beinhaltet Teile eines Ganzen (Zahnräder, Ketten etc.), die isoliert ihrer eigentlichen Funktion enthoben wirken, so dass eine Didaktisierung – durch die Wand mit Löchern – notwendig erscheint. Die Nicht-Optimiertheit eines solchen Arrangements birgt dabei auch Möglichkeiten der Irritation und Lernanregung.

3 Vergleichende Beobachtungen aus den Forumssitzungen

Die Erkundung der unterschiedlichen Materialien im Zuge der Reihe ermöglicht eine vergleichende Diskussion. Im Folgenden werden die bislang im Forum vorgestellten Objekte und Materialien nach dem Grad ihrer didaktischen Vorprägung bzw. Spezifizierung unterschieden.

Eindeutig didaktisch geprägte Objekte

In diese Kategorie gehört u. a. die im Punkt 2.1 beschriebene Balkenwaage. Sie ist für den Zweck des Unterrichts entwickelt worden und scheint auch im Wesentlichen darin ihre Bestimmung zu finden. Die Wiegestücke sind nicht auf gebräuchliche Maße geeicht, so dass man mit diesem Wiegesatz in alltäglichen Verwendungszusammenhängen nicht viel anfangen könnte. Auch ein Experimentierkoffer für den Sachunterricht der Grundschule, den wir anlässlich des Gast-Beitrages von Jochen Lange betrachtet haben, wäre hier einzuordnen (vgl. LANGE 2017). Hier handelt es sich um Objekte, die alle mit Blick auf mögliche Experimente in der Grundschule in den Koffer aufgenommen wurden. Solcherart didaktisch geprägten Objekten ist das Skript ihrer unterrichtlichen Handhabung gewissermaßen eingeschrieben.

Alltagsgegenstände, die in einen neuen, aber eindeutig didaktischen Zusammenhang gebracht werden

Paradebeispiel für diese Kategorie sind die Objekte, die im Bau eines einfachen Thermometers (wie im Punkt 2.2 beschrieben) Verwendung finden: Strohhalme, Flasche, Knete – in diesem Fall auch noch das Wasser. Hier besteht der Charme des dinglichen Arrangements darin, dass alltägliche und zugängliche Gegenstände in einem neuen und überraschenden Kontext zusammengestellt und für ein Schulexperiment umgenutzt werden. Vergleichbar stellen sich die Zahnräder und Ketten (vgl. 2.4) dar: Auch dabei handelt es sich um Gebrauchsgegenstände, die nicht für eine unterrichtliche Verwendung hergestellt wurden, sondern durch ein spezifisches Arrangement in einem didaktischen Kontext zum Einsatz kommen. Die Wand mit den Löchern ermöglicht hier ein relativ freies Ausprobieren, das zu Einsichten in die Übertragung und Übersetzung von Kraft führen kann. Diese Alltagsgegenstände, die neue und vielleicht überraschende Verwendung im Unterricht finden, bergen ein hohes Motivationspotenzial, wenn sie die Selbsttätigkeit der Schüler*innen einfordern.

Alltägliche Materialien, deren didaktische Verwendung wenig vorgeprägt ist

Das Steinpapier gehört zu dieser Kategorie. Es ist ein alltägliches Material, welches jedoch kaum bekannt ist. In seiner Verwendbarkeit ist es ausgesprochen vielseitig und fordert dazu auf, mögliche Verwendungsweisen experimentierend herauszufinden. Materialeigenschaften müssen erprobt werden, um daraufhin über eine Verwendung oder – im kunstpädagogischen Kontext – eine Gestaltung nachzudenken. Es ginge dann nicht mehr um ein Wissen über Material, sondern Wissen durch Material bzw. Erfahrung des direkten Umgangs mit diesem. Eine solche Sensibilisierung für Materialität könnte relevant für Bildung sein – und das möglicherweise in allen Fächern.

In ganz anderer Weise ‚offen‘ ist das Seil, das Sportdidaktiker*innen in eine Veranstaltung des Forums eingebracht haben. Hergestellt als Springseil für den Sportunterricht, hat es sowohl in unseren Erkundungen als auch in den beobachteten Interaktionen von Schüler*innen vielfältige Verwendung gefunden: als Halteseil, als Markierung oder zum Festbinden. Allein die Materialeigenschaften der Flexibilität bei gleichzeitiger Reißfestigkeit scheinen das Seil für eine ganze Reihe sehr elementarer Gebrauchsweisen zu prädestinieren. Ob und inwiefern sich tatsächlich für den *Unterricht* Verwendungen finden, muss sich bei solcherart offenen und vielseitigen Objekten erweisen.

Vor dem Hintergrund einer solchen typologischen Ausdifferenzierung könnte noch genauer danach gefragt werden, was aus dem gedankenexperimentell entworfenen didaktischen Potenzial der verschiedenen Materialien und Objekte im empirisch beobachtbaren Unterricht bzw. in der Lehrer*innen-Schüler*innen-

Interaktion wird. Insgesamt scheint uns die unterrichtliche Verwendung der Materialien und Objekte regelmäßig von einer Einengung der Verwendung gegenüber den zuvor entworfenen Möglichkeiten gekennzeichnet zu sein. Das Objekt wird in einem relativ deutlich vorab entworfenen didaktischen Zusammenhang verwendet und büßt so seine zuvor konstatierte Offenheit ein. Der didaktische Einsatz der Objekte kann auch offene, erkundende Phasen enthalten, aber das unterrichtliche Skript ist dann doch durch Ergebnis- und Produktorientierung sowie ein klares zeitliches Korsett charakterisiert. Es würde sich vermutlich lohnen, die Analyse der empirisch beobachtbaren Material-Verwendung im Unterricht genauer und systematischer auszudifferenzieren. Dies kann allerdings das Format des Forums nicht leisten.

4 Die Hochschullernwerkstatt als Rahmung für das Forum

Die jeweils zweiteilige Anlage des Forums in die unmittelbare, sinnliche, insbesondere haptische Annäherung an die Objekte und Materialien sowie die Auseinandersetzung mit einem Fall, in dem das Objekt in einem unterrichtsnahen Setting vorkommt, hat sich als tragfähig und produktiv erwiesen. Es zeigt sich, dass die Erkundung von Materialien deren reales Ausprobieren erfordert. Die Idee, dass die Dinge, die im Zentrum der Betrachtung stehen, zum Ausprobieren zur Verfügung stehen müssen, hat sich bewährt.

In den bisherigen Forumssitzungen deutet sich eine Besonderheit des Austauschs im Format an: Der Diskurs erscheint fachlich weniger eng geführt. Die Annäherung an die Objekte und die Auseinandersetzung mit Gegenständen selbst führen dazu, unterschiedliche, zum Teil fachlich geprägte Perspektiven auf ein gemeinsames physisches Etwas zu teilen. Keiner der eingebrachten Perspektiven wird dabei eine größere Berechtigung oder höhere Relevanz eingeräumt als einer anderen. Das führt auch dazu, dass Wissensvorsprünge in Bezug auf die jeweiligen Objekte erst einmal nebensächlich sind und die Objekte in ihrer aktuellen physischen Realität wahrgenommen und erkundet werden.

Die Hochschullernwerkstatt bietet im mehrfachen Sinne Raum, um gemeinsam in diesem kollaborativen Denkprozess Gedanken zu entwickeln und auszutauschen – und begünstigt diese Besonderheit. Sie stellt die örtlich-räumliche Ressource mit einer flexibel gestaltbaren Umgebung bereit. Dass diese strukturell „neutrales“ Territorium darstellt, also keiner fachlichen Konnotation unterliegt, mag zum breiten Spektrum der Teilnehmenden beitragen. Vor allem aber die Haltung, nicht an eigenen fachlichen Perspektiven festzuhalten, sondern eine interdisziplinäre Offenheit zu pflegen, wird durch die dezidiert fächerübergreifende Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt bestärkt. Im Forum ermöglicht dies immer wieder die Einnahme neuer Perspektiven.

Die leichte Zugänglichkeit und dezentrale Organisation der vorhandenen, materiellen Ressourcen, welche im Sinne „räumlicher Botschaften“ (MÜLLER-NAENDRUP 1997) die Wahrnehmung von Offenheit und Kreativität unterstützen kann, wirkt auch im Forum aktivierend. Hierfür spricht die Einbindung nahezu aller Teilnehmenden in die Diskussionen jeder Veranstaltung. Diese kann jedoch auch mit dem lernwerkstatttypischen Vorgehen einer zuerst materialbezogen-handgreiflichen Annäherung an die Gegenstände zu Beginn der Sitzungen sowie mit den Vorerfahrungen der Teilnehmenden in diesen Räumen (vgl. GRUMMT et al. 2019, 222) als Ort des Probierens und Erkundens zusammenhängen. Als Experimentierraum eröffnet die Hochschullernwerkstatt für das neue Format das passende Setting. Darüber hinaus wird das Format u. a. durch die Bereitstellung personaler Ressourcen in der Hochschullernwerkstatt² befördert.

Der Raum funktioniert als eine Schnittstelle, bei der sich verschiedene Zugänge überlagern, aber vielleicht auch konstruktiv miteinander interferieren können. Die Beobachtungen lassen sich pointiert zusammenfassen:

1. Der interdisziplinäre Diskurs öffnet die Betrachtung und Reflexion, indem Perspektiven vervielfältigt werden: Materialien/Objekte, die in einem Fach/einer Fachdidaktik eine spezifische Rolle spielen, können aus der Perspektive eines anderen Faches anders betrachtet werden.
2. Das Format des Forums bewährt sich in der niederschweligen und zugleich inhaltlich fokussierten Kultivierung des interdisziplinären Diskurses. Es eignet sich, eine gemeinsame Aufmerksamkeit zu entwickeln und Fragestellungen zu generieren. Für eine systematische Erarbeitung der Thematik „Materialität des Lernens“ stößt es u. a. aufgrund des wechselnden Kreises Teilnehmender und der zeitlichen Organisation allerdings an Grenzen.

Nicht zuletzt sind es aber intrinsische Motive – die Freude am gemeinsamen Erkunden von Materialien und an der interdisziplinären Diskussion von Unterricht – die das Forum tragen und die dazu geführt haben, dass die nächsten Runden bereits geplant sind.

Literatur

- BREIDENSTEIN, Georg & RADEMACHER, Sandra (2017) Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule, Wiesbaden: VS.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019): Der Raum als 3. Pädagog*in in der kasuistischen Lehrer*innenbildung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-223.
- LANGE, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. De Gruyter Oldenbourg: Berlin/Boston.

2 Über das BMBF-geförderte Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht)

- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- RÖHL, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- SCHÖPS, Miriam (2019): „Also ganz homogen warn die irgendwie nich“ – Auseinandersetzungen mit Vielfalt in der Hochschullernwerkstatt. In: KLEKTAU, Claudia; SCHÜTZ, Susanne & FETT, Anne (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. Halle: MLU.
- ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG (ZISU) 4 (2015): Dinge, Wissen, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule, Opladen: Barbara Budrich.

*Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und
Kati Misselwitz*

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – ein Traumpaar

Zusammenfassung

Mitarbeitende des Projekts eXplorarium von LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. berichten von Erfahrungen auf der Lernwerkstattentagung in Halle im Mai 2018. Das Programm und der Austausch vor Ort waren ein Impulsgeber für die Arbeit an Berliner Grundschulen.

1 Das Projekt

eXplorarium ist ein Projekt des Berliner Bildungsträgers LIFE e.V. LIFE e.V. ist eine unabhängige, gemeinnützige Organisation, die seit 1988 vielfältige Projekte in den Bereichen Bildung, Umwelt und Chancengleichheit durchführt.

Ziel des Projekts ist es, Möglichkeiten und Chancen eines schüler*innenzentrierten, am Entdeckenden Lernen orientierten und durch digitale Medien unterstützten Unterrichts aufzuzeigen. Um dies zu erreichen, kooperiert LIFE e.V. seit 2005 mit unterschiedlichen Berliner Schulen. Lehrkräfte und Erzieher*innen werden u. a. durch Fortbildungen und Teamteaching befähigt, neue Lernkonzepte anzuwenden und entsprechende Unterrichtskonzepte selbständig zu gestalten. Der auf diese Weise veränderte Unterricht trägt dazu bei, die Lernprozesse der Schüler*innen optimal zu fördern, Selbstlernkompetenzen und Sprachkompetenzen zu stärken sowie Persönlichkeitsmerkmale wie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln (LIFE o.J.b). Seit 2010 hat sich durch unsere Arbeit an den Schulen ein eigenständiger Schwerpunkt herausgebildet: die Lernwerkstatt eXplorarium, die wir als impulsgebenden Ort verstehen, von dem aus das Konzept des Entdeckenden Lernens in die Schule übertragen und umgesetzt wird.

Unsere Arbeit umfasst die pädagogische Begleitung und Unterstützung von Lehrkräften und Erzieher*innen, die Arbeit mit Schüler*innen und die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Als außerschulischer Partner bietet LIFE e.V. den

Schulen qualifiziertes Personal für die Unterstützung vor Ort und organisiert die Zusammenarbeit und Vernetzung über den Rahmen der einzelnen Schule hinaus. Die Schüler*innen erwerben durch selbstständige Forschungen, die Anwendung verschiedener Methoden und die Überprüfung eigener Thesen unserer Erfahrung nach nachhaltiges Wissen. Diskussionen untereinander, Gespräche mit der Lernbegleitung und die Dokumentation eigener Fragen und Erkenntnisse fördern dabei auch den differenzierten Umgang mit Sprache. In den Lernwerkstätten unserer Kooperationsschulen arbeiten Schüler*innen aller Klassenstufen in Workshop-Wochen zu ganz unterschiedlichen Themen (Muster, Kugelbahnen, Magnetismus, Erkundung der Stadt) und in so genannten Forschungsgruppen, beschäftigen sie sich mit selbst gewählten Fragestellungen. Alle Workshops können, abhängig von der Medienausrüstung der Schule, von einem digitalen Kurs auf der moodle-basierten eXplorarium Lernplattform begleitet werden (LIFE o.J.a). Die Kinder haben dort die Möglichkeit ihre Arbeit in passenden Formaten zu dokumentieren (Forschungsbuch, Fotos, Videos). Die Nutzung der digitalen Medien unterstützt die Arbeit in den Lernwerkstätten auf vielfältige Weise sinnvoll. Langjährige Erfahrungen dazu hat das Projekt in der Hans-Fallada-Schule in Neukölln gemacht.

2 Die Tagung

Die *Europäische Lernwerkstattentagung* findet einmal im Jahr statt und wird von den Teilnehmenden selbst organisiert. Im Jahr 2018 wurde sie vom Lernwerkstatt-Team der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Thema „Entdeckendes Lernen materialbasiert und medienunterstützt“ ausgerichtet.

Aus Deutschland und der Schweiz kamen Teilnehmende verschiedener Professionen (Lehrer*innen, Studierende, Dozent*innen aus Hochschulen und Bildungsträgern, Erzieher*innen) angereist. Sie erwartete ein spannendes Tagungsprogramm, das sich über fünf Tage erstreckte und umfassende Inhalte bot.

Zahlreiche Workshops und Vorträge begleiteten die Arbeit an den eigenen Forschungsfragen der Teilnehmenden. Zudem fanden Austausch- und Diskussionsrunden sowie gemeinsame Aktionen (Stadtrallye, Essengehen, Bühnenprogramm) statt. Die Lernbegleitungen kamen aus verschiedensten Disziplinen, z.B. aus der Molekularbiologie, Theaterwissenschaft, Hochschulpädagogik bis hin zu Jonglage-Expert*innen, die mit ihren Kompetenzen auch für ein bewegungsreiches Rahmenprogramm sorgten. Zudem waren Expert*innen für diverse Hard- und Software ansprechbar, die sich durch unermüdliche Auskunftsfreude auszeichneten.

Es waren Menschen aus allen Himmelsrichtungen zur Tagung gekommen; empfangen wurden die Teilnehmenden, neben Kuchen, Kaffee und Saft, mit dem Angebot sich selbst in einer digitalen Fotobox zu porträtieren. Das war ein sehr

lustiger Einstieg und bot, vor der Fotowand stehend, einen leichten Gesprächsanlass. Die Fotos von allen Teilnehmenden hingen schließlich mit einer kurzen Personenbeschreibung an einer Stellwand, was für das gegenseitige Kennenlernen hilfreich war. Anschließend konnten die Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt bewundert werden und die Teilnehmenden flanierten bei freundlichem Maiwetter über den Campus, der sich durch eine besonders schöne Anlage auszeichnet. Ein gelungener Auftakt.

Erfreulich aus Sicht der eXplorarium-Mitarbeitenden war, dass die Europäische Lernwerkstattentagung 2018 *Chancen und Grenzen neuer Medien* zum Thema hatte. Damit wurde ein Fokus auf digitale Aspekte der Lernwerkstättenarbeit gelenkt, der bis dato noch nicht so stark bei den Europäischen Lernwerkstattentagungen reflektiert wurde. Das Projekt eXplorarium konnte hier seine Erfahrungen in der Arbeit mit digitalen Medien an Grundschulen einbringen. Für die Teilnehmenden wurde ein Kurs auf der Lernplattform lernwerkstatt.explorarium.de eingerichtet. So konnten die Teilnehmer*innen der Tagung die Lernplattform kennen lernen und nutzen, um ihre Forschungen zu dokumentieren bzw. einen Einblick in die Forschung der anderen zu gewinnen sowie Fotos und Videos zu archivieren. Zudem wurden dort Diskussionsergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen festgehalten. Diese Ergebnisse blieben auch über die Tagung hinaus für alle Teilnehmenden abrufbar, gleichzeitig entstand hier eine interessante Tagungsdokumentation. Die konkrete Arbeit mit Grundschüler*innen konnten die eXplorarium-Mitarbeitenden in einem Workshop vorstellen und die Erfahrungen mit digitalen Medien an der Grundschule in zahlreichen Gesprächen und Diskussionsrunden einbringen.

3 Transfer der Impulse der Tagung in die eigene Arbeit an den Schulen

Die Europäischen Lernwerkstattentagungen sind immer wieder eine willkommene Gelegenheit, Neues auszuprobieren und sich mit einer Vielzahl unterschiedlicher Expert*innen auszutauschen. Wie eingangs erwähnt, hat das Projekt Lernwerkstatt eXplorarium ein besonderes Interesse daran, digitale Medien sinnvoll in der Lernwerkstatt zu nutzen. Insofern war es in besonderem Maße spannend, die Möglichkeiten der Medienwerkstatt in der Hochschullernwerkstatt Halle mit Unterstützung der Expert*innen vor Ort zu erkunden.

Die Tagung wurde von den LIFE e.V.-Mitarbeitenden als großer Impulsgeber wahrgenommen. Die Möglichkeit selbst in einen Lernprozess zu gehen und erneut zu erfahren, wie aufregend, beglückend, mitreißend aber auch manchmal beängstigend und frustrierend so ein Prozess sein kann, ist essentiell um Menschen beim Arbeiten in der Lernwerkstatt gut begleiten zu können. Zudem

hielt die Tagung wichtige inhaltliche Anregungen für die eigene Arbeit mit den Schüler*innen bereit.

Im Folgenden schildern drei eXplorarium-Mitarbeiterinnen, welche digitalen Tools sie in Workshops und bei der eigenen Forschungsfrage kennen gelernt haben und wie sie Impulse der Tagung in ihrer pädagogischen Arbeit umsetzen konnten.

3.1 Stop-Motion-Studio

„Mit dem Vorhaben, einen Stop-Motion-Film herzustellen, kam ich zu der Tagung. Für meine Forschungsfrage ‚Wie funktioniert Stop-Motion-Studio?‘ bekam ich einige Hinweise und konnte mich dann selbständig einarbeiten. Ich habe die App auf dem Smart-Phone installiert und ausprobiert. Anfangs habe ich allein gearbeitet und einen Stop-Motion-Film mit Jonglierbällen gedreht. Schließlich habe ich drei Teampartner*innen gefunden und wir haben in kurzer Zeit einen Film mit dem Titel *Stress im Gemüsebeet* produziert, wobei ich die Kamerafrau war. Bei der Präsentation konnten wir auf den moodle-Kurs zurückgreifen, um den Film abzuspielen, und auch einen Einblick in unser Forschungsbuch geben.

Aus meiner Perspektive dokumentiert das entstandene Video meinen Lernprozess sehr anschaulich. Beim Anschauen fallen mir einige Schwierigkeiten, die auftreten können, ein – zum Beispiel ist das Video erst in der zweiten Hälfte scharf gestellt! Ich könnte jetzt zahlreiche Tipps geben und habe die motivierende Erfahrung gemacht, dass mir der Zugang leicht fiel. Die Anwendung ist intuitiv verständlich und das Experimentieren damit machte mir Spaß. Rückblickend kann ich feststellen, dass mein Lernprozess durch die Arbeit im Team Fahrt aufgenommen hat.“ (Mirjam Lewin)

Initiiert durch die Erfahrungen auf der Lernwerkstatt-Tagung wurde ein Projekt in einer eXplorarium-Lernwerkstatt durchgeführt. In einer Arbeitsgruppe entstand die Idee Schüler*innen mit der App Stop-Motion-Studio Geschichten erzählen zu lassen. Eine Gruppe entschied sich mit diesem Trick-Film-Verfahren zu erläutern, wie sich Sticker herstellen lassen. Mit großer Kreativität haben sie visuelle Einfälle mit Ton kombiniert und eine leicht verständliche und witzige Anleitung erstellt. (Zwei der Videos sind abrufbar unter <https://lernwerkstatt.explorarium.de>)

3.2 3D-Druck und GoPro

„Schon im Vorfeld galt mein persönliches Interesse dem 3D-Drucker. Bei meiner täglichen Arbeit in der Lernwerkstatt wird meistens an ganz individuellen Vorhaben geforscht und die Kinder bauen und konstruieren ganz frei. Dabei bin ich sehr häufig mit Fragen konfrontiert wie *Ich brauche ein Teil, das auf der einen Seite so, in der Mitte z.B. so und auf der anderen Seite so aussieht*. Vor allem beim Bauen von Kugelbahnen ist die Frage nach passgenauen Verbindungsstücken die Regel. So dachte ich oft, wie praktisch es doch wäre, wenn man sich das passende

Teil einfach schnell drucken könnte. Genau das wollte ich in der Medienwerkstatt ausprobieren. Jedoch stellten mich *das passende Teil* und *einfach schnell* vor eine zweifache Herausforderung. Obwohl das 3D Zeichenprogramm relativ intuitiv zu bedienen ist, verlangt es doch ein ziemlich ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen. Vor allem der Schritt die geometrische Form innen so auszuhöhlen, dass die Kugel durchrollen kann, war ziemlich knifflig. Und obwohl mein Objekt nicht besonders groß war, nahm der Druck geraume Zeit in Anspruch. Noch bevor mein Verbindungsstück fertig war, bin ich daher zu der Überzeugung gelangt, dass mir die Anschaffung eines 3D-Druckers für meine Lernwerkstatt doch nicht so sinnvoll erscheint. Nichts desto trotz baute ich das Teil in meine Kugelbahn ein und war gerade dabei das Ergebnis zu filmen, wie wir es auch in der Lernwerkstatt machen, als mich einer der in der Medienwerkstatt beschäftigten Studenten ansprach. Er meinte die GoPro würde sich, aufgrund des möglichen Aufnahmewinkels und der Videostabilisierung, gut eignen den Weg der Kugel in der Bahn zu filmen. Wir probierten es aus und ich war sofort überzeugt von dem Ergebnis. Mit dieser kleinen Kamera ist es möglich die Kugel aus nächster Nähe zu begleiten und es sieht aus als befände man sich selbst mit in der Bahn.

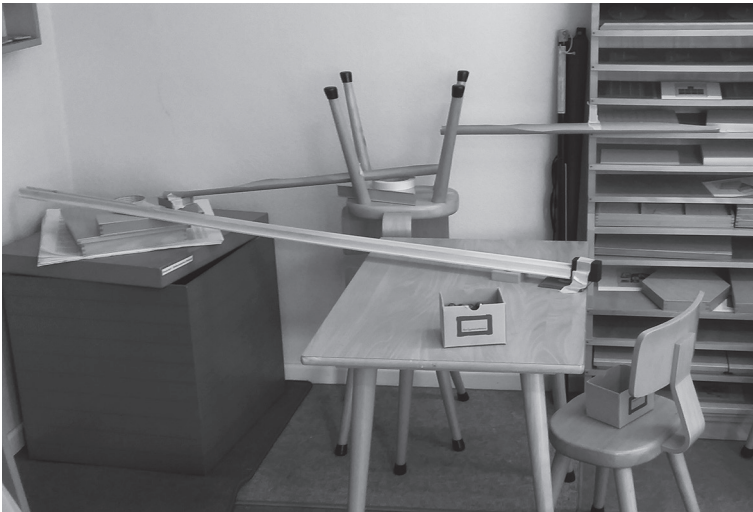


Abb. 1: Kugelbahn mit 3-D-Druckelement

Durch den Fischaugeneffekt ist es andererseits auch möglich ein ganzes Bauwerk, wie meine Kugelbahn, in der Totale zu filmen, genial! Schon in der Woche nach der Tagung kaufte ich eine solche Actioncam für die Arbeit in der Lernwerkstatt. Neben den Aufnahmeeigenschaften ist die Kamera so beschaffen, dass sie auch kleine Stürze schadlos übersteht und deshalb gut für die Nutzung in der Schule

geeignet ist. Nicht nur für die Kugelbahnen auch für viele andere Projekte leistet sie seither wertvolle Dienste in der Lernwerkstatt.

Was habe ich mitgenommen? Die Erfahrung einer guten Zeit, einer entspannten Atmosphäre, dass die Faszination für den 3-Drucker nicht stark genug ist, um die Konstruktion über die Tagung hinaus mit den entsprechenden Programmen zu üben.“ (Kati Friebe)

3.3 Actionbound

„Wir hatten in Halle die Möglichkeit mit einem Actionbound die Stadt zu erkunden. Ähnlich einer Schnitzeljagd gibt es verschiedene Aufgaben zu lösen wie ‚Wie viele Glocken erklingen in der Turmuhr?‘, ‚Welches Theaterstück steht heute auf dem Programm?‘ oder ‚Machen Sie ein Gruppenfoto von sich und dem Denkmal!‘. Durch die Stadt geleitet wurden wir in Gruppen mittels eines mobilen Geräts, auf dem der Bound geladen war. Zurück am Tagungsort wurden die Lösungen der einzelnen Gruppen digital ausgewertet. Gewonnen haben wir alle – eine lustige Jagd durch die Stadt.“ (Kati Misselwitz)

Angeregt durch diese Erfahrung, hat das eXplorarium zurück in Berlin selbst einen Bound erstellt und im zweiten Schritt einen Workshop dazu entwickelt.

Im November 2018 wurde zum ersten Mal eine Workshopwoche zum Thema Actionbound durchgeführt. An der Hans-Fallada-Schule in Neukölln wird die Lernwerkstatt, neben der Grundschule auch vom dort ansässigen Förderzentrum genutzt, das von Schüler*innen bis zur Klasse 10 besucht wird. Neben dem Testen schon vorhandener Bounds, entwickelten die Jugendlichen einer 9. Klasse in Teams ihre eigenen Rallyes und probierten sie aus. Den Ort und das Thema der Bounds konnten die Schüler*innen frei wählen.

3.4 Programmierung und „analoges coden“

Kollegen*innen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen/Schweiz haben in einem Workshop verschiedene Methoden vorgestellt, wie sie schon mit sehr jungen Kindern zum Thema Programmieren arbeiten.

„Erste Schritte zum Verständnis von Programmieren selber gehen. Das war die mir eindrücklichste Erfahrung in Halle. Wir standen im Flur des Uni-Gebäudes, paarweise, wir sollten ohne Worte miteinander kommunizieren. Eine Person setzt die zweite Person durch Zeichen in Bewegung, welche Zeichen wir verwenden war uns freigestellt. Als „Programmiererin“ stand ich hinter der „Maschine/Roboter“, die ich in Bewegung setzen wollte. Was ist das Startzeichen? Wohin soll es gehen – nach rechts, links, rück- oder vorwärts? Wie viele Schritte? Das war schon eine erste wichtige Erkenntnis, dass sich die Bewegungsdauer gut durch eine Festlegung von Schritten markieren lässt. Wir versuchten uns mit „Hand auflegen“ – für einen Schritt nach links berührte ich den linken Oberarm ein-

mal, für die Bewegung vorwärts legte ich die Hand in die Mitte des Rückens, für rückwärts ein leichtes Ziehen am Pullover. Der Versuch meinem „Roboter“ nicht im Wege zu stehen, gelang nicht immer. Wir haben viel gelacht, die eindeutige Wegbeschreibung ohne Worte ist nicht ganz gelungen. Gewachsen ist aber ein Verständnis für das Programmieren – es muss präzise sein, ein Schritt nach dem anderen, die Maschine kann nicht mitdenken, was menschlich logisch als nächstes kommen soll, sie braucht Befehle. Diese Methode, Programmieren auch als körperliche Erfahrung wahr zu nehmen, hat mich bestärkt, Lernprozesse an sich als eine Erfahrung mit allen Sinnen zu fördern. Dieses Verständnis von Lernen ist im *Entdeckenden Lernen* von zentraler Bedeutung.“ (Kati Misselwitz)

3.5 Calliope

„Im Calliope-Workshop konnten wir den Einplatinen-Computer selbst programmieren, die bereitgestellten Beispiele erkunden und von den Erfahrungen des Workshop-Leiters hören, der seit einigen Jahren Calliope-Workshops für Jugendliche anbietet. Bemerkenswert war vor allem seine pädagogische Haltung. Ihm schien wichtig zu sein, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Ideen umzusetzen. Mir stellte sich nach dem Workshop die Frage: Wieviel Calliope-Erfahrung benötige ich, um Kinder bei der Realisierung ihrer Vorhaben begleiten zu können? Ich selbst hatte durch eine Calliope-Fortbildung bereits Vorerfahrungen, aber mein Verständnis für die Anwendungsmöglichkeiten und die Umsetzung mit Kindern war wenig ausgeprägt. Der Besuch des Workshops hat mich motiviert, Calliope im Lernprozess mit den Schüler*innen zu erkunden.

Nach der Tagung haben wir im eXplorarium-Team einen moodle-Kurs für Calliope entwickelt, den ich mit einer 6. Klasse einer Berliner Grundschule erproben konnte. Im Vorgespräch mit der Lehrerin wurde festgelegt, dass Aufgaben mit Sensoren für die Einbettung in ihren Nawi-Plan gut passen würden. Die Fokussierung auf Sensoren war ein Anlass für mich weitere Aufgaben zu entwickeln. Dadurch habe ich mir einen eigenen Zugang zu Calliope verschafft. Bei der Durchführung des Schüler*innen-Workshops stellten wir fest, dass einige Kinder Vorkenntnisse mit einer Programmierungsumgebung haben und sich eigenständig und schnell hineinfinden. Andere haben erstmalig ausprobiert, wie sie programmieren können. Und bei manchen kam das Verständnis für die Handhabung durch das Zuschauen bei anderen Kindern und der Damm war gebrochen. Auch das Interesse der Lehrkraft war geweckt und sie wollte am schulinternen Studientag in der Grundschule einen Calliope-Workshop für die Lehrkräfte und Erzieher*innen der Schule mit mir anbieten. Calliope war schließlich einer von fünf Kursen, die am Studientag angeboten wurden, um sie in 1,5 Stunden praktisch kennenzulernen. In zwei Gruppen mit je 15 Erzieher*innen und Lehrkräften wurde Calliope vorgestellt und der moodle-Kurs zur Verfügung gestellt, den zuvor auch die Schüler*innen genutzt hatten. Mit dem moodle-Kurs konnten sich die

Teilnehmenden in den Themenfeldern orientieren und selbst entscheiden, wie schnell sie bei den gestellten Aufgaben vorangehen bzw. welche sie auswählen. Teilnehmende des Workshops waren u. a. ein IT-Lehrer, der nur den technischen Zugang für seinen Lernprozess brauchte und für den eher die pädagogische Umsetzung interessant war. Dagegen äußerte eine Deutschlehrerin wiederholt, dass sie offenbar im falschen Kurs sei. Auch ihr gelang es, einige Töne zu programmieren und sie konnte sich einen ersten Eindruck verschaffen.“ (Mirjam Lewin)

4 Impuls für das „Berliner Lernwerkstätten Netzwerk“

Die Tagung in Halle gab auch dem „Berliner Lernwerkstätten Netzwerk“¹ interessante und wichtige Impulse zum Thema Digitale Medien in der Lernwerkstatt. In diesem Netzwerk findet ebenfalls jedes Jahr ein Workshop für interessierte Pädagog*innen statt. Aufgrund der Expertise wurde das eXplorarium für die Durchführung dieses Workshops angefragt. Im September 2018 fand eine Veranstaltung zum Thema Entdeckendes Lernen und Digitale Medien in einer Grundschule in Kreuzberg statt. Auch hier hatten Interessierte die Gelegenheit digitale Tools (Tablets, diverse Apps, Robotik, Programmierung, Calliope und MakeyMakey) kennenzulernen und sie für eigene Mini-Projekte zu nutzen. Die angebotene Auswahl konnte durch einige Neuentdeckungen aus Halle um interessante Elemente (z.B. Ozobots, Actionbound, Augmented Reality) erweitert werden.

Fazit

Die Vielfalt der auf der Tagung vorgestellten digitalen Möglichkeiten bot einen guten Überblick: Programme zur Erstellung von Stop-Motion-Filmen, Ideen für den Einsatz von Stop-Trick in Realfilmen, ein Einblick in das Universum von Mind Craft, der erste Umgang mit 3-D-Druck und den entsprechenden Konstruktionsprogrammen, die Stadtrallye mit Action-Bound, die Verwendung von der Go-Pro-Kamera, das Programmieren mit Calliope. Diese Erfahrungen erweitern die Expertise der Projekt-Mitarbeitenden und ermöglichen eine umfassendere Beratung an den Schulen. Die Lernbegleitung in Halle wurde von verschiedenen Akteur*innen der Hochschullernwerkstatt übernommen, die in vielfältigen Disziplinen lehren und lernen. Diese Expertise bot Anregungen, die wiederum eine Dynamik zur Nutzung digitaler Tools auch außerhalb der Hochschullernwerkstatt in Gang setzten.

1 Infos unter <https://www.forschendes-lernen.net/index.php/netzwerk.html>

Werkzeuge, die wir nutzen, haben auch immer einen Einfluss darauf, was wir sehen, wie wir die Welt verstehen und wie wir, im zweiten Schritt, darstellen können, was wir verstanden haben. Insofern ist die beschriebene Dynamik, dass Pädagog*innen neugierig auf neue digitale Werkzeuge werden, sie kennen lernen und sich aneignen, ein wichtiger Schritt in der Digitalisierung von Schulen.

Literatur

- LIFE BILDUNG UMWELT CHANCENGLEICHHEIT E.V. (o.J.a): Lernwerkstatt eXplorarium. Homepage zur Lernplattform Moodle. Im Internet: <https://lernwerkstatt.explorarium.de/>.
- LIFE BILDUNG UMWELT CHANCENGLEICHHEIT E.V. (o.J.b): eXplorarium. eLearning-Werkstatt für die Schule. Projektbeschreibung. Im Internet: <https://life-online.de/project/explorarium/>.
- WYNNE, Harlen (2001): Primary science – Taking the plunge. Second Edition. Portsmouth, NH Heinemann.
- ASMUS, Miriam & ERNST, Karin (2016): Entdeckendes Lernen – eLearning und Lernwerkstatt im eXplorarium. In: PESCHEL, Markus & IRION, Thomas (Hrsg.): „Neue Medien in der Grundschule 2.0“, Grundschulverband, 144-153.
- ASMUS, Miriam & ERNST, Karin (2015): Entdeckendes e-Lernen im eXplorarium. In: Grundschulverband (Hrsg.): Grundschule aktuell, 33.
- ASMUS, Miriam et al. (2015): Projektbroschüre „Lernwerkstatt eXplorarium“, LIFE Umwelt Bildung Chancengleichheit e.V., Berlin Im Internet: lernwerkstatt.explorarium.de.
- DUCKWORTH, Eleanor (1987): The Having of Wonderful Ideas. In: E.D., „The Having of Wonderful Ideas“ and Other Essays on Teaching and Learning.“ New York/London: Teachers College Press, 1-14. Im Internet: Auf deutsch unter <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/duckworth.htm>.
- ELSTGEEST, Jos (1987): The right question at the right time. In: HARLEN, Wynne (Hrsg.): Primary science. taking the plunge. How to teach primary science more effectively. London: Heinemann Educational (3), 36 – 46; Im Internet: <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/praxis/richtige-frage.htm> (deutsche Übersetzung).

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung

Zusammenfassung

Ein zentrales Element innovativer Hochschullernwerkstätten als kreative Inspirationsräume ist die Schaffung eines kommunikativen und kooperativen Lernmilieus (vgl. GRUMMT et al. 2019, 219-223). Selbständiges Lernen spielt dabei eine essentielle Rolle, wobei zum einen die Verantwortung der Lernenden für sich selbst, die soziale Gruppe sowie die gemeinsame Herausforderung impliziert sind (vgl. MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27-28). Nach Befunden der Sozialpsychologie sind dies bereits wichtige Indizien einer gelungenen Kooperation, die sich in der mutualen Zusammenarbeit autonomer Spielräume zum Zwecke eines beidseitigen Kooperationsgewinns (vgl. BAUER 2017; KOTTMANN & SMIT 2019) bedient.

Der nachfolgende Beitrag versucht zunächst die Phänomene der Kooperation und des Kooperativen Lernens detaillierter zu skizzieren, um anschließend Bezüge zum konzeptionellen Design von Hochschullernwerkstätten herzustellen. Es stellt sich die Frage, inwieweit Kooperation und Kooperatives Lernen, die essentielle Formen sozialer Beziehung repräsentieren, als grundlegende Wesensmerkmale dynamischer Hochschullernwerkstätten bezeichnet werden können.

1 Was meint Kooperation?

Die Hochschullernwerkstatt ist ein konzeptioneller und materieller Raum, der von den unterschiedlichsten Akteur*innen, seien es Personen oder Institutionen, mitgeprägt wird. Fragt man nach deren Kooperationsverständnis, so offenbaren sich recht differente Perspektiven auf denselben Begriff. Auch in der wissenschaftlichen Literatur stellt sich dieser Sachverhalt nicht anders dar. AHLGRIMM, KREY & HUBER (2012, 17-23) haben ca. sechzig Begriffsdefinitionen zu den Wörtern „Kooperation“, „Zusammenarbeit“ sowie deren englische Entsprechung „cooperation“ und „collaboration“ aus publizierten Quellen verschiedenster Bereiche wissenschaftlicher Disziplinen miteinander verglichen. Aus ihren inhaltlichen Analysen kristallisierten sich vier essentielle Konnotationen des Begriffes heraus.



Abb. 1: Vier Begriffskategorien von Kooperation nach AHL-GRIMM, KREY & HUBER (2012, 17)

Zunächst wird Kooperation als *Vertragsverhältnis* bezeichnet, welches sich insbesondere in den Bereichen der Wirtschaft und Politik wiederfinden lässt. Aber Kooperation umschreibt auch eine *Einstellung* und meint damit eine „internalisierte Einstellung“ der Hilfsbereitschaft bei Personen. Kooperation kann aber auch eine Form von *Strategie* sein, um angestrebte Handlungsziele zu erreichen. Zuletzt wird der Kooperationsbegriff als *Arbeitsteilung* gedeutet, was sich bis auf die Definition von Arbeit bei MARX (1867, 345) zurückführen lässt. Nach dieser werden *komplexe Arbeitsprozesse* durch eine spezialisierte und *kooperative Aufgabenverteilung* effektiver und damit effizienter gestaltet. Andere Autor*innen betonen neben der Arbeitsteilung zum einen insbesondere den *kommunikativen Abstimmungsprozess* der Akteur*innen sowie die *gemeinsamen Zielsetzungen* und die sich darauf ausgerichteten und kooperativ zusammenwirkenden Handlungsschritte. Darüber hinaus spielt die *Selbstorganisation* eine essentielle Rolle.

„Die Lust an echter Kooperation entsteht aus der Möglichkeit heraus, gemeinsam etwas zu gestalten, sich dabei gegenseitig zu inspirieren und die Freiräume zur Selbstorganisation zu nutzen, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen“ (BAUER 2017, 70).

1.1 Kooperative Bezugnahme zwischen der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Arbeitsbereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik

Von den vier Begriffskategorien ist im Kontext von Hochschullernwerkstatt insbesondere die letzte Umschreibung naheliegend und benennt damit zentrale Merkmale, die kooperative Verhältnisse beschreiben. RUMPF & SCHÖPS (2013, 33) machen insbesondere auf das innovative Potenzial einer „interdisziplinären Kooperation“ aufmerksam. Als Beispiel solch einer kooperativen Bezugnahme sind

u. a. die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der Arbeitsbereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik (FÜGD), der curriculärer Bestandteil im Studiengang Lehramt an Grundschulen der MLU ist, zu nennen. Die enge kooperative Anbindung zwischen Hochschullernwerkstatt und FÜGD zeigt sich zum einen in personeller Hinsicht, da eine wissenschaftliche Mitarbeiterin aus dem Bereich der FÜGD zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt gehört. Zum anderen ergeben sich aber auch vielfache inhaltlich-kooperative Berührungspunkte, die sich in parallelen Zielsetzungen, der Betonung möglichst komplexer Aufgabenstellungen und weitestgehend offenen thematischen Formaten zeigen. Auch die Rolle des*r Lehrenden als Lernbegleiter*in sowie die essentielle Bedeutung von Materialität entfalten bei beiden institutionellen Bereichen eine primordiale Wichtigkeit. Die sich daraus ergebenden Lernprozesse fachwissenschaftlich zu reflektieren, begrifflich zu klären und konnotativ zu schärfen, bilden ebenfalls kooperative Zielstellungen. Dies drückt sich u. a. in gemeinsamen Projekten, Seminarformaten und Veröffentlichungen von Fächerübergreifender Grundschuldidaktik und der Hochschullernwerkstatt aus.

2 Was bedeutet Kooperatives Lernen?

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt von Kooperation weisen FRIED & COOK (2003, 5) hin, die an dieser Stelle von einem *Arbeitsstil* sprechen, der sich explizit auf die Art und Weise der Verrichtung einer Tätigkeit bezieht, wobei die kooperierenden Akteur*innen als „coequal“ bezeichnet werden. Dieser Beschreibung von Kooperation lässt sich in besonderer Weise der Lernstrategie des Kooperativen Lernens zuordnen, die sich „durch die Möglichkeit des Ausbaus und der Förderung kommunikativer Fertigkeiten und wichtiger Lernzugewinne“ (UNIVERSITÄT BIELEFELD – Erziehungswissenschaftliche Fakultät 2011) auszeichnet. Die nachfolgende Genese sowie die skizzenhafte Explikation dessen, was Kooperatives Lernen ausmacht, orientieren sich im Wesentlichen an der Darstellung von HILD (2013, 19-49).

2.1 Fünf Basiselemente Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen kann zunächst als eine besondere Art der Gruppenarbeit (DEUTSCH 1949, 129-152) bezeichnet werden, die auf dem sozialkonstruktivistischen Ansatz, dass „Lernen [...] immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis“ (REICH 2006, 18) darstellt, beruht. Aus umfangreichen Befunden haben JOHNSON & JOHNSON (2009, 365-379) fünf unabdingbare Basiselemente für erfolgreiches Kooperatives Lernen abgeleitet. Dazu

zählt zum einen eine *positive Interdependenz* (*positive interdependence*). Die persönlichen Ziele der Gruppenmitglieder, die mit der Aufgabe verbunden sind, können allein durch die gemeinsame Anstrengung verwirklicht werden. Grund dafür sind vor allem die komplexen Aufgabenformate, die eine kooperative Bearbeitung erfordern. So wirkte sich in metaanalytischen Vergleichen mit anderen Formen des Lernens insbesondere die positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder signifikant positiv auf die Erreichung der Zielsetzung aus (vgl. ebd., KALMAIAN & KASIM 2014).

Zudem spielt aus Perspektive der sozialen Kohäsion eine positive und sich reziprok unterstützende Diskussionsatmosphäre eine entscheidende Rolle für die *unterstützende Interaktion* (*face-to-face promotional interaction*). Sie fördert zum einen sozialintegrative Gruppenprozesse, zum anderen optimiert sie die Realisierung der Ziele. Das wiederum konstituiert günstige Voraussetzungen, um die Wissensbestände der Gruppenmitglieder durch gegenseitiges Informieren, Fragen stellen und Sachverhalte erklären (STEGMANN et al. 2011, 231-244), zu einem Ganzen fusionieren zu lassen.

Neben den Zielen für die gesamte Gruppe übernimmt der Einzelne *individuelle Verantwortlichkeit* (*individual and group accountability*) und verfolgt damit auch individuelle Zielsetzungen, die für das Gesamtergebnis unverzichtbar sind. Deshalb sind die Lehr-Lern-Arrangements nicht nur gruppenfokussiert gestaltet, sondern betonen in gleichem Maße „Selbstkonstruktion und Selbststeuerung“ (HILD 2013, 19). BORSCH (2019, 29) hebt hervor, dass individuelle Verantwortlichkeit insbesondere dann entsteht, „wenn die individuellen Leistungsanteile eines jeden Gruppenmitglieds registriert werden und wenn diese Leistungsanteile sowohl an das Mitglied selbst als auch an die Gruppe zurückgemeldet werden“. In diesem Kontext ist auf die Rolle des*r Lehrenden als Lernbegleitung hinzuweisen, die HILD sehr dezidiert darin beschreibt, „die Verantwortung für Lernprozesse und -produkte an die Gruppe und die einzelnen Studierenden ab[zugeben], sich nicht direkt ein[zumischen] und eine beobachtende, beratende und zur Reflexion anregende Rolle ein[zunehmen“ (2013, 19).

Kommunikationsfertigkeiten (*social skills*) gehören zum einen zu den Voraussetzungen Kooperativen Lernens, werden aber zum anderen gleichzeitig in der sozialen Interaktion gefördert und entfaltet. Das impliziert „nach JOHNSON und JOHNSON (1978) besondere Fähigkeiten der *Kommunikation*, die Fähigkeit zum Aufbau eines *Vertrauensklimas*, die Bereitschaft zur Übernahme von *Gruppenführungsaufgaben* und Kompetenzen zum Umgang mit *Kontroversen*“ (BORSCH 2019, 31). Unterstützend können dabei Skripts und Rollenverteilungen wirken.

Kooperatives Lernen gelingt „vor allem dann, wenn nicht nur das Lernergebnis beachtet wird, sondern ebenso der Lernprozess und das Lernhandeln“ (HILD 2013, 23). Aus diesem Grund werden während und nach den Phasen Kooperativen Lernens *Prozessevaluationen* (*group processing*) vorgenommen, wofür spezielle

Verfahren, wie z. B. Beurteilungsskalen sowie computerbasierte group-awareness tools (GHADIRIAN et al. 2016, 120-132) vorgesehen sind.

Kooperatives Lernen kann demnach als *mehrdimensionales Lernen* bezeichnet werden, bei dem es nicht nur um Lerninhalte, sondern gleichermaßen um Lernwege und -strategien, aber auch um soziale Ziele wie Verantwortung, Respekt und Selbstständigkeit geht.

2.2 Methoden Kooperativen Lernens

Es gibt eine große Fülle an differenten sowohl analogen als auch digitalen Methoden, die sich untereinander in Merkmalen, wie z. B. Gruppengröße, Aufgaben- oder Skriptstruktur, Dauer ect. stark unterscheiden (vgl. NEBER 2018, 356). BRÜNING UND SAUM (2015) weisen darauf hin, dass sich alle Methoden, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, dennoch durch einen gemeinsamen dreistufigen Ablauf kennzeichnen:



Abb. 2: Dreistufiger Ablauf der Methoden Kooperativen Lernens nach BRÜNING UND SAUM (2015)

So eröffnet die *Einzelarbeit (Think)* zunächst den Raum für eigenes Nachdenken, das in die *Gruppenarbeit (Pair)* mündet und dort einen Austausch der Ideen ermöglicht, um die gemeinsamen Ergebnisse schließlich im *Plenum (Share)* den anderen zu präsentieren. Aus der Fülle an methodischen Formaten soll ein konkretes Beispiel im Rahmen eines Seminars der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik, das in den Räumen der Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattgefunden hat, dargestellt werden.

2.3 Ein konkretes Beispiel: Placemat

Das Placemat initiiert eine Form der Einzelarbeit, die dazu anregt, sich zunächst selbst eigene Gedanken über ein Thema zu machen und diese in Form von Notizen oder Zeichnungen festzuhalten (vgl. HILD 2013, 27-29). Diese schriftlichen Dokumentationen der einzelnen Gruppenmitglieder machen die individuellen Inputs sichtbar und werden anschließend zunächst gegenseitig lesend und betrachtend reflektiert, bevor die Diskussion und der Austausch in der Gruppe erfolgt. Aus diesem Grund ist ihr Einsatz meist zu Beginn komplexer Aufgabenformate sinnvoll.

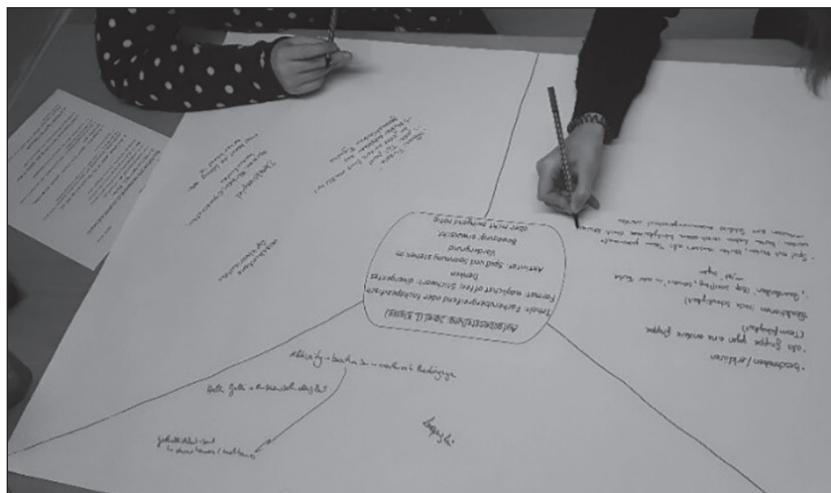


Abb. 3: Studierende erstellen ein Placemat

Im Rahmen des Seminars „Spielmaterialien – Spiel mit Materialien“ standen die Studierenden vor der Herausforderung, in Gruppenarbeit eine Spielkonzeption ihrer Wahl mit möglichst offenem Spielregelformat zu kreieren. Diese sollte dann im Atelier der Hochschullernwerkstatt umgesetzt, mit Kindern ausprobiert, dokumentiert und reflektiert werden. Da der Prozess der Ideenfindung und -abstimmung den entscheidenden Teil der Aufgabe darstellte, lag der Schwerpunkt zunächst auch darin, eigene Ideen zu entwickeln und eine eigene Perspektive der Problemlösung zu entfalten. Dieser Prozess wurde durch das Format des Placemat angeregt, welches die Ideen der einzelnen Gruppenmitglieder vorab schriftlich fixierte, bevor es zu einer Ideenabgleichung kam. Das legte den Grund für eine fundierte Ausgangsdiskussion, anhand derer die unterschiedlichen Aspekte der jeweiligen Positionen durch das Ringen um ein konzeptionell möglichst offenes Spielformat aneinander geschärft, abgeglichen, verworfen und fusioniert wurden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Methoden Kooperativen Lernens dezidiert das selbständige und interessengeleitete Generieren und Verarbeiten von Informationen, Aspekte sozial-kommunikativen Lernens und deren methodische Anwendung fokussieren. Dabei ist insbesondere das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen dazu prädestiniert,



Abb. 4: Studierende diskutieren über ihre Ideen anhand des Placemat

„Vorwissen zu aktivieren, Wissen zu erarbeiten und zu festigen, Probleme kreativ zu lösen oder die dialogische Kompetenz zu fördern. Besonders geeignet sind komplexe, herausfordernde Aufträge, die konzeptionelles Denken erfordern. [...]. Beim Bearbeiten einer komplexen Aufgabe oder eines Problems bringen alle Lernenden sich und ihre Kompetenzen möglichst eigenverantwortlich und gleichberechtigt ein, wobei der Dozent oder die Dozentin die Führung an die Gruppe und die einzelnen Studierenden abgibt“ (HILD 2013, 23).

3 Kooperation, Kooperatives Lernen und Hochschullernwerkstatt

Kooperation, Kooperatives Lernen und Lernen in Hochschullernwerkstatt beziehen sich auf ein Lernverständnis nach REICH (2008) „im Sinne eines moderaten Konstruktivismus, der Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt versteht“ (WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 187). Während der Ausgangspunkt des Kooperativen Lernens von der sozialen Gruppe gedacht wird und innerhalb derer den Lernenden in seiner individuellen Bedingtheit in den Blick nimmt, scheint sich die Beschreibung des Lernens in Hochschullernwerkstatt stets vom Individuum aus zu entfalten. Dies verdeutlicht bereits der erste Satz in der Einleitung des Positionspapiers:

„Dem zu Folge ist Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess, in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist.“ (VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN 2009).

Die Perspektive richtet sich hier eindeutig auf den Lernenden und wird in Folge auch von ihm her entwickelt. Das zeigt sich u. a. auch in den motivationalen Aspekten des Lernens, denn für „Werkstattarbeit ist die Findung der eigenen Frage zur eigenen Zeit ein konstitutives Element“ (HAGSTEDT 2014, 227). Darüber hinaus betonen aber auch Positionen wie u. a. die von MÜLLER-NANDRUP (2019) oder von STREIT & ROYER (2015, 33) die Funktion instruktiver Elemente für Lernprozesse und öffnen den Blick für deren Potenzial als impulsgebender Impetus. Damit schlagen sie die Brücke zum Kooperativen Lernen, welches nicht explizit auf individuelle Fragen der Lernenden hin ausgerichtet ist, sondern durchaus auch fremdbestimmte Lernanlässe als Ausgangspunkt kooperativer und individueller Lernaktivitäten integriert.

Ein weiterer Schnittpunkt zwischen Kooperation, Kooperativem Lernen und dem Lernen in Hochschullernwerkstatt liegt in der Einbettung von Lernprozessen in komplexe Aufgabenstellungen. Während Komplexität im kontextuellen Gefüge von Kooperation und Kooperatives Lernen eine Art Grundbedingung darstellt, muss dies beim Lernen in Hochschullernwerkstatt nicht unbedingt der Fall sein. Der starke Akzent, den Hochschullernwerkstätten auf individuelle Entscheidungen und Lernprozesse legen, überlässt es dem Individuum selbst, ob und auf welche Art und Weise es komplexe Formate bearbeitet und sich mit anderen zu diesem Ziel zusammenschließt oder auch nicht (SCHNEIDER et al. 2019, 96):

„Dabei ist nicht einfach davon auszugehen, dass alle Lernenden gleichermaßen selbstbestimmt an komplexeren Herausforderungen arbeiten, sondern, dass einige Lernende einfache Problemstellungen zunächst nur mit Hilfe instruktionaler Impulse angehen und bewältigen können.“

Dennoch kommt bei beiden Formen des Lernens der Notwendigkeit einer sensibel steuernden Lernbegleitung, „die Lernprozesse unterstützt und vielperspektivische Kompetenzen vermittelt“ (HILDEBRANDT et al. 2015, 12), eine essentielle Bedeutung zu.

Auch wenn es den Anschein hat, dass Tätigsein bzw. die Tätigkeit (vgl. HILDEBRANDT et al. 2015, 10) in Hochschullernwerkstatt genuin von einer stark individuellen Perspektive geprägt sind, weist das Positionspapier zumindest an einer Stelle darauf hin, dass „Lernen in sozialen Kontexten“ (vgl. VELW e.V. 2009) verankert ist. Dabei geht es „nicht nur um die Verantwortung für die eigenen Lernprozesse, sondern auch um die Verantwortung für gemeinschaftliche Vorhaben, um gegenseitige Unterstützung und ein soziales Miteinander“ (MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27-28). Dies inkludiert insbesondere Orte sozialen Lernens gerade im Hinblick auf soziale Aushandlungs- und Lernprozesse. Damit ist das Lernen in

Hochschullernwerkstatt zwar vom Individuum perspektiviert, intensional jedoch auch und gerade im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe zu denken, weshalb die Grundidee darauf hin abzielt, „an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv mitzuwirken“ (HILDEBRANDT et al. 2015, 12). Da kooperierende Lernformen gerade an diesen Schnittpunkten ansetzen, eignen sie sich in besonderer Weise, die dafür nötigen Kompetenzen zu entwickeln, zu fördern und zur Entfaltung zu bringen.

4 Fazit

Setzt man die Lernprozesse und -bedingungen im Kontext von Hochschullernwerkstatt mit Formen Kooperativen Lernens und dem Verständnis von Kooperation in Beziehung ergeben sich neben frappierenden Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede, vor allem aber befruchtende Impulse. Grundlegend ist eine gemeinsame Auffassung von Lernen, welche die Bedeutung individueller Verantwortung für eigene Lernprozesse im Kontext eines sozialen Gefüges betont. Darüber hinaus spielen parallele Zielsetzungen in komplexen Lernarrangements bzw. Kooperationsbeziehungen sowie die Notwendigkeit einer kompetenten Lernbegleitung und kontinuierliche Absprachen zwischen den Kooperationspartner*innen eine zentrale Rolle. Jedoch werden die Parameter aufgrund der je differenten Ausgangsperspektive unterschiedlich gewichtet. Während Kooperation und Kooperatives Lernen eindeutig von einer „positive(n) Interdependenz unter den Lernenden“ (BORSCH 2019, 18) in einer „Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung bei der Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe“ (ebd.) ausgehen, stellt das Lernen in Hochschullernwerkstatt zunächst den Einzelnen, seine je individuellen Fragen und seine je individuelle Art und Weise diesen nachzugehen, in den Fokus der Betrachtung. Die soziale Perspektive, die bei Kooperationsbeziehungen sowie beim Kooperativen Lernen an keiner Stelle ausgeblendet wird, ist beim Lernen in Hochschullernwerkstatt durchaus inkludiert und intendiert, bleibt jedoch optional.

Mit Blick auf die zukünftigen Herausforderungen der Lebenswelt lässt sich mit Sicherheit konstatieren, dass neben einem persönlich bedeutsamen Lernen, insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen sowie das Arbeiten an gemeinsamen Aufgaben- und Zielstellungen in Teams, nicht von der Hand zu weisende Schlüsselkompetenzen darstellen. „Collaboration isn't just an idea for conference, it's a key operating principle for the next phase of development for the 21th century“ (ROBINSON 2010). Demzufolge können Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzipien Hochschullernwerkstatt-adäquaten Lernens und als grundlegende Wesensmerkmale von Hochschullernwerkstatt im Sinne „innovative(r) Lernorte der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27) ausgewiesen werden und sind in ihrer zukunftsweisenden Funktion im konzeptionellen Setting von Hochschullernwerkstatt nicht wegzudenken. In Bezug auf den Titel dieser Ausgabe „Hochschullernwerkstatt – Elemente von Hochschulentwicklung?“ ergibt sich damit unweigerlich die implizite Konsequenz einer inhaltlichen Umkehrung in ein dezidiert aussagebasiertes Format „Hochschullernwerkstatt – Elemente von Hochschulentwicklung!“.

Literatur

- AHLGRIMM, Frederik; KREY, Jens & HUBER, Gerhard (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: HUBER, Gerhard & AHLGRIMM, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen und anderen Partnern. Münster: Waxmann, 17-29.
- BAUER, Christoph (2017): Jeder für sich oder gemeinsam fürs Ganze?: KOOPERATION als Grundprinzip agiler Organisationen. Books on Demand.
- BORSCH, Frank (2019): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 29, 31, 125.
- BRUNING, Ludger & SAUM, Tobias (2015): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung (10. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- DEUTSCH, Morton (1949): A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- FRIED, Marilyne & COOK, Lynne (2003): Interactions: Collaboration skills for school professionals. 4th edition. New York: Addison Wesley Longman, 5.
- GHADIRIAN, Hajar; AYUB, Ahmad Fauzi Mohd; SILONG, Abu Daud; BAKAR, Kamariah Binti Abu & HOSSEINZADEH, Maryam (2016): Group Awareness in Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *International Education Studies* 9(2), 120-132. Im Internet: https://www.researchgate.net/publication/299535915_Group_Awareness_in_Computer-Supported_Collaborative_Learning_Environments.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019): Der Raum als 3. Pädagoge in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbindung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas; TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-223.
- HAGSTEDT, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie: Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., 227.
- HILD, Petra (2013): Kooperatives Lernen im Hochschulbereich. In: BACHMANN, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 4. Zürich: ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich, 19-49.
- HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (2015): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10-12.
- JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. (2009): An educational psychology success story: Social independence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. Im Internet:

- https://www.researchgate.net/publication/228634517_An_Educational_Psychology_Success_Story_Social_Interdependence_Theory_and_Cooperative_Learning.
- KALAIAN, Sema A. & KASIM, Rafa M. (2014): A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small-group learning methods on statistics achievement. *Journal of Statistics Education*. Im Internet: www.amstat.org/publications/jse/v22n1/kalaian.pdf.
- KOTTMANN, Thomas & SMIT, Kurt (2019): Von einer Wettbewerbs- zu einer Kooperationskultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UNIVERSITÄT BIELEFELD – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT SCS (2011): Leitfaden zur Anleitung Kooperativen Lernens. Im Internet: https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/lehrende/anleitung_kooperatives_lernen.pdf.
- MARX, Karl (1867): Das Kapital, Band I. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der Sowjetunion und vom Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. [Redaktionskommission...: Günter Heyden...] (Hrsg.) (1981). Berlin: Dietz, 345.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2019): „Ich denk‘ – ich tu‘ – WIR lösen was!“ – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas; TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-28.
- NEBER, Heinz (2018): Kooperatives Lernen. In: ROST, Detlef H.; SPARFELD, Jörn R. & BUCH, Susanne (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 354-362.
- REICH, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz-Gelberg, 18.
- ROBINSON, Ken (2010): Collaboration in the 21st Century. Im Internet: <https://www.bing.com/videos/search?q=sir+ken+robinson+importance+of+cooperation&view=detail&mid=C3BEC30193DC2B1556FEC3BEC30193DC2B1556FE&FORM=VIRE>.
- RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 31-39.
- SCHNEIDER, Ralf; WEIßHAUPT, Mark; BRUMM, Leonie; GRIESEL, Clemens & KLAUNENBERG, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-108.
- STEGMANN, Karsten; WEINBERGER, Armin & FISCHER, Frank (2011): Aktives Lernen durch Argumentieren: Evidenz für das Modell der argumentativen Wissenskonstruktion in Online-Diskussionen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 231-244.
- STREIT, Christine & ROYAR, Thomas (2015): Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-42.
- VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach (14.02.2009).
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERTITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLASER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187.

Linda Balzer

Der Effekt Selbstregulierten und Forschenden Lernens auf kooperative und individuelle Lernprozesse in der Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP)

Zusammenfassung

*„Lernen ist ein Prozeß, durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert.“ (CAGE & BERLINER 1996, 231) Ein Lernprozess bedeutet folglich, dass das Lernen Zeit und ein Ziel braucht. In Lernwerkstätten steht der eigene Lernprozess des*der Lernenden im Fokus. Das Lernen gelingt demnach dann, wenn es von Lernenden selbst ausgeht. Eine Lernwerkstatt bietet somit Lernenden die Möglichkeit, ihr selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Dementsprechend können eigene Ziele sowohl organisatorisch als auch inhaltlich effektiv entwickelt und reflektiert werden.*

Die Hochschullernwerkstatt Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) unterstützt diese Prozesse durch Selbstreguliertes und Forschendes Lernen. Die LeRP orientiert sich dabei am Modell von Barry J. ZIMMERMAN (2000), das Selbstreguliertes Lernen als eine prozessbezogene Lernschleife präsentiert. Insbesondere wird dabei der Fokus auf die letzte Stufe der Lernschleife gelegt, die die Reflexion vorangegangener Handlungen in Bezug auf zukünftige Handlungen betont. Im Kontext zum Forschenden Lernen ist das Verfahren nach Karin REIBER (2007) maßgeblich. Sie gibt in Einzelschritten vor, wie Forschendes Lernen zielführend angewandt werden kann.

Für die LeRP steht die Entwicklung einer erweiterten und intensiven Reflexionsfähigkeit im Zentrum, die die Professionalisierung der eigenen Handlungskompetenz fokussiert. Während der Praxisphasen, die vor Ort in der LeRP gestaltet werden, sind Einzel- und Gruppenarbeiten je nach Bedürfnis frei wählbar. Dieser Aufsatz beschäftigt sich nun damit zu hinterfragen, wie sich Selbstreguliertes und Forschendes Lernen in den jeweiligen Praxisphasen auswirkt. Die Reflexion individueller und gemeinsamer Lernmomente steht somit im Vordergrund, um theoretische Ideen für die Schulpraxis sichtbar zu machen. Für die religionspädagogische Lernwerkstättenlandschaft nimmt die LeRP vor dem Hintergrund der beiden genannten Lerntheorien eine bislang unikale Position ein.

1 Eckpunkte der Lernwerkstatt Religion Plural an der Universität des Saarlandes

Die Lernwerkstatt Religion Plural existiert seit 2016 an der Universität des Saarlandes. Sie wird von der Fachrichtung Katholische Theologie angeboten und kann von Studierenden aller Studiengänge der Lehramtsausbildung besucht werden. Die Hochschullernwerkstatt verfügt über mehrere Räume, darunter eine Art Foyer für theaterpädagogische Übungen und einen Medienraum, die den Studierenden für Lernphasen zur Verfügung stehen. Die LeRP ist eine hochschuldidaktische Lernwerkstatt, die sich das Ziel gesetzt hat, die Professionalisierung der Studierenden zu unterstützen. Sowohl die LeRP als auch sieben weitere Lernwerkstätten konnten im Rahmen des Projekts SaLUt („Optimierung der saarländischen Lehrer*innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht“¹) aufgebaut werden. SaLUt ist ein Verbundvorhaben der Universität des Saarlandes, der Hochschule der Bildenden Künste Saar und der Hochschule für Musik Saar.² Das Projekt wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die LeRP ist somit umgeben von verschiedenen Hochschullernwerkstätten, die auf dem Campus Saarbrücken vorzufinden sind. Eine Kooperation mehrerer Hochschullernwerkstätten in Lehre und Forschung ist daher nicht unüblich. Somit konnte die LeRP einen engeren Kontakt zu den Bildungswissenschaften und deren Lernwerkstatt herstellen, was den Fokus auf Selbstreguliertes und Forschendes Lernen in der LeRP unterstützte.

2 Begründungen zum Selbstregulierten und Forschenden Lernen

In einer schnelllebigen und wissenskonzentrierten Gesellschaft erscheinen gängige Vermittlungsformen, Wissen zu transportieren, oftmals überholt (vgl. FRIEDRICH & MANDL 1997, 237). Um komplexe Inhalte besser verstehen und strukturieren zu können, benötigt der*die Lernende bestimmte Fähigkeiten der Selbstorganisation. Hierbei tritt das Selbstregulierte, synonym auch als Selbstorganisiertes oder Selbstgesteuertes Lernen verstanden, in den Vordergrund (vgl. ROSENDAHL 2010, 17). Selbstreguliertes Lernen basiert auf dem Konzept der Selbstregulation. Es unterstützt die Lernenden dabei, Lernvorgänge beliebig oft zu regulieren und dementsprechende Konsequenzen für nachfolgende Handlungen zu treffen (vgl. ZIMMERMAN 2000, 14). Das Arbeiten im Team birgt dabei besondere Herausforderungen, indem verschiedene, manchmal konträre Meinungen berücksich-

1 <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.1.20).

2 Vgl. <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.1.20).

tigt werden müssen. Dabei können „Kollegen, Vorgesetzte [...] wertvolle Quellen für Lernprozesse sein“ (SONNTAG & STEGMAIER 2007, 45). Damit die Lernenden selbstreguliert lernen können, sind bestimmte Komponenten zu berücksichtigen, die dem Selbstregulierten Lernen zugrunde liegen: die motivationale, kognitive und metakognitive Komponente. Die motivationale Komponente bezieht sich auf alle Elemente der Motivation, bspw. auch die Selbstmotivierung bei Nichterreichen eines Ziels (vgl. BERG 2006, 16). Die kognitive Komponente hingegen verweist auf die Bereiche der Wissensverarbeitung, so auch auf das Wissen, wie eine bestimmte Aufgabe zu lösen ist (vgl. ebd.). Als Letztes ist die metakognitive Komponente zu nennen, die den Bereich der Selbstbeobachtung, Planung und Anpassung an das Lernziel umschreibt (vgl. PERELS 2006, 5). Selbstreguliertes Lernen läuft – angelehnt an Barry J. ZIMMERMAN's Phasenmodell – in folgenden Etappen ab: in einer Planungsphase, Handlungsphase und Reflexionsphase (vgl. ZIMMERMAN 2000, 14). Zur Kontrolle erhalten die Studierenden in der LeRP ein Lerntagebuch, das zum Dokumentieren dieser Schritte dient. Es wurde eigens für die LeRP hergestellt. Selbstreguliertes Lernen erfolgt in Form einer Art Lernschleife, die einen Ist-Zustand und einen Soll-Zustand beinhaltet. Das Ziel der Lernenden besteht darin, den Soll-Zustand zu erreichen. Hierfür ist zu Beginn eine konkrete Zielformulierung notwendig. Deren einzelne Schritte werden individuell im Lerntagebuch festgehalten und nach Bedarf anschließend gemeinsam mit der Dozentin ausgewertet.

Das Abwägen verschiedener Meinungen sowie das Suchen und Finden nach neuesten Erkenntnissen führen in diesem Kontext zum Forschenden Lernen. Im praktischen Fall bedeutet dies in der LeRP, dass die Studierenden auf einen Impuls (z. B. „Außerschulische – interreligiöse – Lernorte“) durch die Dozentin Inhalte, Methoden, Konzepte dazu zunächst wahllos sammeln. Nach und nach filtern die Studierenden die für sie relevanten Ergebnisse und präsentieren diese als Resultat auf den genannten Impuls. Laut SEMBILL & SEIFRIED ist Selbstreguliertes Lernen als „Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Forschenden Lernens“ (SEMBILL & SEIFRIED 2006, 100) zu verstehen. Forschendes Lernen hat nicht zuletzt seit der Hochschulreform in den 70er Jahren vermehrt an Aufmerksamkeit dazugewonnen. Forschendes Lernen sei „ein maßgebliches hochschuldidaktisches Prinzip“ (MIEG 2017, 15). Auch die Studierendenproteste von 2009 zeigten, dass die Lehre an einer Hochschule mehr forschungsorientiertes und selbstständiges Arbeiten der Studierenden ins Zentrum stellen sollte. Der Blick auf einen autonomen und wissbegierigen Lernhabitus rückte somit stärker in den Fokus (vgl. SCHELHOWE 2013, 14). Karin REIBER gibt konkrete Hinweise, wie Lernarrangements zum Forschenden Lernen gestaltet werden können. In ihrer Ausgangssituation geht sie davon aus, dass die eigene Problemstellung einen subjektiven Bezug zum Lernenden haben sollte. Davon ausgehend soll ein Plan (Ausgangssituation bis hin zur Zielformulierung) erstellt werden, wie der Forschungsprozess in den

Einzelphasen auszusehen hat. REIBER betont dabei die sozial kontextuierten Rahmenbedingungen, die Raum für Diskussionen geben sollen (REIBER 2007, 9-11). In der Lernwerkstatt wird diese Phase vor allem in Gruppen- und Plenumsgesprächen realisiert.

Die beiden lerntheoretischen Konstrukte sind daher in allen Phasen des Lernens in der LeRP präsent, sowohl in individuellen, als auch kooperativen Lernmomenten.

3 Praxisbeispiele: Selbstreguliertes und Forschendes Lernen in Einzel- und Gruppenarbeit

Selbstreguliertes und Forschendes Lernen sind während der Arbeitszeiten in der LeRP durchgehend präsent. Sowohl für das Arbeiten (eigene, ausgesuchte Lernaufgaben zu einem bestimmten Themengebiet – z. B. Feste im Islam –, gemeinsame Reflexionsgespräche nach vorangegangenen gemeinsamen oder individuellen Unterrichtsvorbereitungen usw.) vor Ort als auch in Arbeitssequenzen zuhause wird deutlich, wie die Lernenden lernen. Dabei hat das *Wie* eine wichtige Funktion. Anhand eines sogenannten Lerntagebuchs reflektieren und protokollieren die Studierenden (zuhause oder in der LeRP) ihren eigenen Lernverlauf, aber auch darüber hinaus Gefühle und Empfindungen, wie das Lernen in der LeRP funktioniert (Abb. 1).

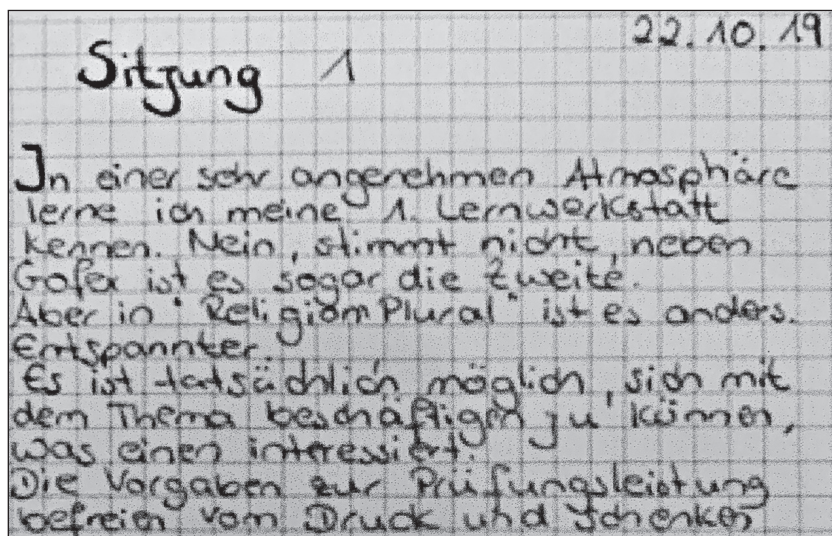


Abb. 1: Auszug aus einem Lerntagebuch

Das Lerntagebuch wird im Kontext Selbstregulierten Lernens angewandt. Es wird als „Evaluationsinstrument zur Lernprozesskontrolle und zur Lernstandortbestimmung eingesetzt“ (STRAUCH et al. 2009, 55). Das Lerntagebuch führt „die Lernenden an einen aktiven, selbstreflexiven und eigenverantwortlichen Umgang mit dem eigenen Lernprozess heran“ (ebd.). Während der begleitenden Lernwerkstattzeiten³ (ca. 90 Minuten) oder im Anschluss können ihre Ergebnisse individuell mit dem*der Dozierenden besprochen werden. Für die Einzel- und Gruppenarbeiten ergibt sich daher die Frage: Welche Bedeutung hat Selbstreguliertes und Forschendes Lernen sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit?

3.1 Einzelarbeit in der LeRP

Die Studierenden dürfen in der LeRP grundsätzlich jene Sozialform für die Bearbeitung einer Aufgabe wählen, die für sie am sinnvollsten erscheint. Dieses Vorgehen basiert auf dem Prinzip des individuellen Lernwerkstatt-Verständnisses der LeRP und orientiert sich hiermit am offiziellen Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten. Für die Position der Lernenden wird festgehalten, dass sie „selbst das jeweilige Maß an individuellem und gemeinsamem Arbeiten“ (VELW 2009, 7) bestimmen. Dabei wird jede*r als „Subjekt wahrgenommen und respektiert“ (VELW 2009, 7).

Für bestimmte Aufgaben ist Einzelarbeit in der LeRP besonders geeignet. Zum einen ist sie sinnvoll, wenn die eigene, subjektive Reflexionskompetenz zu einem bestimmten Thema geschult werden soll. Zum anderen kann sie sich unterstützend auf die eigene Lehrkompetenz als zukünftige*r Lehrer*in auswirken, indem Unterrichtskonzepte in einer bestimmten Zeit allein erstellt werden. Um dies genauer zu beleuchten, soll vor dem Hintergrund Selbstregulierten und Forschenden Lernens ein Beispiel erläutert werden. Für eine fiktive Unterrichtsgestaltung durften die Studierenden einzeln einen religiösen Gegenstand aus einer verdeckten Tasche entnehmen. Das Ziel bestand darin, den Gegenstand in eine Unterrichtsgestaltung für die jeweilige Schulform einzubinden. Der jeweilige Gegenstand musste von jedem*r Studierenden selbst erkannt und benannt werden. Die Studierenden befanden sich hiermit in der Lernschleife des Selbstregulierten Lernens (Planungsphase – Handlungsphase – Reflexionsphase). In der Ausgangssituation wurde der Ist-Zustand benannt: ich als Lernende*r habe einen religiösen Gegenstand bekommen. Der Soll-Zustand lautete: es muss eine Unterrichtsstunde erstellt werden, in der der religiöse Gegenstand sinnvoll integriert werden kann. Dabei war zu beobachten, dass einige der Studierenden Probleme hatten

3 Die Studierenden können die Hochschullernwerkstatt zu den Öffnungszeiten besuchen. Gleichzeitig werden von der Dozierenden sogenannte *begleitete Seminarsitzungen* zu bestimmten Themen angeboten, die von allen Lehramtsstudierenden besucht werden können, d. h. die Dozierende ist während der gesamten Bearbeitungszeit als Lernbegleiterin vor Ort.

herauszufinden, wie der Gegenstand überhaupt heißt oder was er bedeutet. In solchen Situationen wird die motivationale Komponente Selbstregulierten Lernens deutlich. Je schwieriger oder unbekannter der Gegenstand war, desto mehr wirkte sich dieser Umstand auf die Motivation aus. Die Studierenden durften sich jederzeit an die Dozierende wenden, die in solchen Momenten hauptsächlich als Lernbegleiterin fungiert. Kleinere Hinweise der Dozierenden führten somit dazu, dass sich der*die Lernende engagierter dem religiösen Gegenstand widmete. Bereits vorhandenes Wissen konnte hierbei mit neuem Wissen verknüpft werden (kognitive Komponente). Während ihrer individuellen Lernphasen wurden die Lernwege und -umwege detailliert festgehalten. Für eine fiktive Schulstunde wollte ein Studierender das Thema Torarolle behandeln. Ihm war es wichtig, dass Schüler*innen einen subjektiven Bezug zu diesem Gegenstand bekommen (korrelative Religionsdidaktik): Dabei kam ihm der Gedanke, dass die Schüler*innen selbst eine Torarolle anfertigen könnten, damit sie jederzeit, auch haptisch, für jede*n Einzelne*n verfügbar sei. Seine Idee basierte darauf, dass sich die Schüler*innen Gedanken darüber machen sollten, was in ihrem Leben wichtig und heilig sein könnte, um es in die eigene Torarolle zu schreiben. Im Judentum ist die Tora Grundlage für das jüdische Leben (Essensvorschriften, Gebete usw.). Sie wird als heilige Schrift bezeichnet und hat folglich einen zentralen Platz im Leben der Juden. Der Studierende wollte hiermit aufzeigen, wie der Religionsunterricht lebensnah und schüler*innenorientiert gestaltet werden und gleichzeitig kreative und ästhetische Elemente beinhalten kann.

Das Lerntagebuch unterstützte die Lernenden dabei, die Ziele weiterhin zu verfolgen. Es erfolgte somit eine Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) des Lernverlaufs, wodurch die metakognitive Komponente berücksichtigt wurde. Im letzten Teil der Bearbeitung (Reflexionsphase) nahm sich jede*r Lernende Zeit, die vorangegangene Arbeitsphase zu reflektieren. Der individuelle Lernweg und die damit verbundene Zielorientierung, den Unterricht mit einem religiösen Gegenstand didaktisch aufzubereiten, wurde nochmals besprochen. Die Lernenden sollen in dieser abschließenden Reflexion Erkenntnisse (auch eine gewisse Selbstbewertung) über ihren Lernverlauf gewinnen, damit sie in ähnlichen Arbeitsphasen effektiver arbeiten und gegebenenfalls bestimmte Störfaktoren (z. B. Ablenken durch andere Gruppen) bereits zu Beginn vermeiden können. Gleichzeitig konnten bestimmte Strategien entworfen werden, auf die für zukünftige Aufgaben immer wieder Bezug genommen werden kann.

Jede*r Studierende arbeitete von Anfang an in einem forschend-entdeckenden Umfeld. Durch das Entnehmen eines verdeckten und unbekannten Gegenstandes wurde jede*r Einzelne in ihrer*seiner Neugierde geweckt. Neben Studierenden, die teils Schwierigkeiten hatten, den Gegenstand zu erkennen, gab es auch eifrige Studierende, die von Anfang an sehr motiviert waren. Jede*r von ihnen bemühte sich um eine ausführliche Ausarbeitung hinsichtlich Beschreibung und Funktion

des Gegenstandes für die jeweilige Religion. Mit einem gut ausgearbeiteten Inhaltskonzept konnte die Schulstunde konkret ausgearbeitet werden. Diesen Lernenden eröffneten sich dadurch mehr Möglichkeiten als den anderen, da sie durch ihr konzentriertes „Mehrwissen“ über den Gegenstand variable Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht parat hatten. Die freiwillige und schon fast unbegrenzte Erkundungsphase über den religiösen Gegenstand ist bei den eifrigen Lernenden mit einer ausgeprägten intrinsischen Motivation zu begründen. Jede*r konnte mit dem religiösen Gegenstand auf seine*ihre eigene Art und Weise arbeiten. Diese Freiheit begünstigte ein Lernen im eigenen Interesse, womit eine „persönliche Bedeutsamkeit von Lernprozessen“ (HIEBL 2014, 55) einherging.

3.2 Kooperatives Lernen bzw. Gruppenarbeit in der LeRP

Auch das kooperative Lernen bzw. das gemeinsame Lernen in der Gruppe ist in der LeRP eine regelmäßig angewandte Sozialform. Die Studierenden arbeiten innerhalb der Lernwerkstatträume häufig an einem Ort, wo sie sich wohlfühlen. Diese Rückzugsmöglichkeit ist besonders für Gruppen sinnvoll, da ein gemeinsamer Austausch von konstruktiven Gesprächen begleitet wird und daher die Atmosphäre sehr lebendig sein kann. Ein Beispiel aus der Gruppenarbeitsphase ist die Planung eines außerschulischen Lernangebotes. Diese Thematik ist häufig zentraler Gegenstand in Gruppenarbeiten, da sie viel Zeit erfordert und die Gruppendynamik einen sichtbaren Multiplikator für ein gelingendes Konzept darstellt. Für das nun angeführte Exempel wurde eine konkrete Gruppe durch die Dozierende beobachtet. Andere Gruppenarbeiten fanden zeitgleich zum selben Thema statt. Die Beobachtung des Lernverlaufs und der -fortschritte innerhalb einer Gruppenphase sind sehr spannend, da viele einzelne Ideen zu einem Geflecht zusammenlaufen. Auch für das ausgewählte Beispiel wurde eine Zielformulierung zu Beginn gemeinsam aufgestellt. Diese gab den Soll-Zustand wieder, nämlich ein außerschulisches Lernangebot zu planen. Der Soll-Zustand konnte im weiteren Verlauf konkretisiert werden, indem genauer gesagt wurde, was der außerschulische Lernort leisten soll. Grundsätzlich war zu beobachten, dass die Planungsphase von sehr vielen, unterschiedlichen und manchmal utopischen Vorstellungen (z. B. mit einer Grundschulklasse eine KZ-Gedenkstätte besuchen) bezüglich der geographischen Lage des außerschulischen Lernortes gekennzeichnet war. Hier spielte die motivationale Komponente erneut eine wichtige Rolle. Gemeinsam musste die Motivation aufrecht erhalten bleiben, am bereits begonnen Konzept – trotz einiger organisatorischer Hindernisse – weiterzuarbeiten. Abhilfe konnte hier ein gemeinsam erstelltes Denkprotokoll leisten, das beliebig oft korrigiert und erweitert werden kann. Im Gegensatz zum Lerntagebuch, das für jeden Einzelnen gilt und diskret behandelt wird, ist ein Denkprotokoll in Gruppenarbeiten oftmals sinnvoll für das Sammeln von Impulsen, unsortierten Meinungen usw. Es dient der Strukturierung mehrerer Ideen und Vorschläge (vgl. LANDMANN 2009,

61), die zunächst wahllos gesammelt werden. Diese Ergebnisse können dann für die gestellte Aufgabe verwendet werden (s.o.). Auch in dieser Arbeitsphase war das Denkprotokoll ein wichtiges Element, in dem die Studierenden visuell anhand ihrer Notizen erkannt haben, dass tatsächlich nur ein oder zwei Lernorte in Frage kamen. Hier zeigt sich der Vorteil im kooperativen Lernen. Man wägt gemeinsam ab, welche Aspekte tatsächlich sinnvoll und wichtig sind. Für Selbstregulierte Lernprozesse kann kooperatives Lernen zusätzlich einen positiven Effekt auf das Lernverhalten und die Motivation der gesamten Gruppe aufweisen, indem „in der Auseinandersetzung mit anderen Personen [...] Unklarheiten beseitigt, Wissen vertieft und neue Bedeutungen des Lerninhalts erschlossen werden. [...] Die Interaktion mehrerer Personen mit unterschiedlichem Wissensstand eröffnet gute Chance[n], den Wissenserwerb zu fördern“ (KONRAD 2008, 99).

Als schließlich ein geeigneter Lernort gefunden werden konnte, wurde die Handlungsphase von Ideen und Aufgabenstellungen der Studierenden begleitet, die von den Schüler*innen vor Ort bearbeitet werden sollten. In der Beobachtung dieser Gruppe wurde deutlich, wer bereits Vorerfahrungen mit Planungen für außerschulische Lernorte hatte (kognitive Komponente). Vorerfahrungen konnten somit sinnvoll mit neuen, innovativen Ideen verknüpft werden. Diejenigen, die darin weniger bewandert waren, konnten ihren Wissensfundus dementsprechend ergänzen. Es war deutlich zu erkennen, dass eine Gruppendynamik vorhanden war, die regelmäßig ihre Zielformulierung kontrollierte (metakognitive Komponente). Beispielsweise wurden Aufgabenformulierungen für das Lernen vor Ort korrigiert oder potenzielle Störfaktoren wurden notiert, damit der Ablauf und das Arbeiten am Lernort und das eigentliche Lernziel im Fokus behalten werden kann.

In der Schlussphase stellte die Gruppe ihr Konzept im Plenum vor. Dabei ist es grundsätzlich wichtig, in einen konstruktiven und respektvollen Austausch zu treten. Die LeRP verfolgt hierbei einen sehr kollegialen und gemeinschaftlichen Umgang hinsichtlich Kritik und gemeinsamen Verbesserungen. Somit konnte eine Reflexion über das erstellte Konzept und die Gruppenarbeit erfolgen. In diesem Schritt konnten sich die Gruppenmitglieder auch einzeln dazu äußern, welche Arbeitsphasen ihnen besonders Spaß gemacht haben und wo sie evtl. noch Wissen individuell ergänzen konnten. Auch in ihrem Denkprotokoll wurden einzelne Überlegungen nochmals festgehalten (Abb. 2):

- Eventuelle Veränderungen im Nachhinein?
 - o Anderer Ort zum Besprechen als Saar-Treppe, um die Schwere dieses Ereignisses deutlicher zu machen.
 - o Noch mehr Wert auf Kommunikation legen, um den Kindern nicht nur die Unterschiede deutlich zu machen, sondern gezielt auf Ereignis hinzuweisen.

Abb. 2: Auszug Denkprotokoll

Forschendes Lernen war demnach auch in der Gruppenarbeit zu sehen. Die Studierenden mussten zunächst einen geeigneten Lernort suchen und ihn nach Funktion und auf Verwertbarkeit für die Schüler*innen hin untersuchen. Der Beginn war daher durch eine sehr intensive Arbeitsphase gekennzeichnet, da zunächst viele verschiedene Orte gesammelt und beleuchtet wurden. Für das Fach Religion werden häufig die üblichen Gotteshäuser als außerschulische Lernorte besucht (vgl. KÖSTER 2016, 189). Jedoch war es der Gruppe wichtig, ihren Lernort mit einem Erlebnisgefühl in der Natur zu verknüpfen. Meines Erachtens ist dieser Aspekt bereits ein deutliches Indiz für Forschendes Lernen, indem die Studierenden nach ihren eigenen Vorlieben und Interessen gearbeitet haben. Es bleibt festzuhalten, dass durch kooperatives Lernen die Studierenden ihre Gruppendynamik steigern konnten, was dazu führte, dass sie ihre Aufgabe erfolgreich absolvieren konnten. Kooperatives Lernen ist in der Fachdiskussion Selbstregulierten Lernens mittlerweile bekannt und erfährt daher eine vermehrte Anwendung, denn „diese Art des Lernens [sei] häufig anregender als Einzellernen, da durch die unterschiedlichen Ansichten, Vorkenntnisse und Ideen der verschiedenen Gruppenmitglieder eine höhere Kreativität und bessere Leistungen beim Problemlösen erzielt würden“ (KONRAD 2008, 100).

4 Fazit

Selbstreguliertes und Forschendes Lernen spielen sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeiten eine wichtige Rolle. Selbstreguliertes Lernen wirkt sich insbesondere unterstützend aus, wenn die eigenen Lernprozesse kontrolliert und reguliert werden müssen. Dies war in Einzelarbeiten in der LeRP intensiv zu beobachten, da sich die Lernenden ausschließlich auf ihre eigenen Lernvorgänge fokussiert haben. Protokolliert wurden diese mittels eines Lerntagebuchs. Dies ermöglicht zugleich für nachfolgende Handlungen Konsequenzen zu ziehen und diese schriftlich im Lerntagebuch festzuhalten.

Im kooperativen Lernen hingegen stand eine gemeinsame Aufgabenbewältigung der Studierenden im Vordergrund. Somit waren individuelle Lernvorgänge weni-

ger im Fokus der Beobachtung, sondern eher das Zusammenarbeiten der Gruppe, die sich darum bemühte, die Zielfokussierung aufrechtzuerhalten und die Lernprozesse zu regulieren. Die von Beginn an gesammelten Ideen, Vorstellungen und Impulse im Denkprotokoll wurden von allen Studierenden zusammengetragen und ausgewertet. Im kooperativen Lernumfeld konnten die Studierenden ihre Gruppendynamik steigern, was die Bewältigung der Aufgabe z. B. auf motivationaler Ebene vorantrieb.

Des Weiteren war ein forschender Habitus sowohl in Einzelarbeit als auch in der Gruppenarbeit ein wichtiger Aspekt. Individualbasiertes Lernen ermöglichte den Lernenden, experimentell Themen zu behandeln, wodurch bisher unbekannte – didaktische – Erkenntnisse (Beispiel Torarolle) bei den Lernenden geweckt werden konnten. Insbesondere zeigte sich dies bei der Erstellung von Unterrichtskonzepten, die einen religiösen Gegenstand zum Thema hatten. Der Lernzuwachs war demnach individuell zu betrachten, indem die Lernenden selbst erkannt haben, was sie inhaltlich ergänzen mussten bzw. woran sie weiterarbeiten wollten.

In der Gruppenarbeit hat das gemeinsame Forschende Lernen dazu beigetragen, die Aufgabe lösen zu können. Es trieb die Gruppe voran, auch bei Umwegen weiter an ihrem Vorhaben festzuhalten. Der Aspekt des Forschens kann folglich „als Strategie zur Bearbeitung komplexer Probleme gesehen werden, wie sie auch im Berufsleben vorkommen, sodass im Zuge einer Beteiligung an Forschung erworbene Problemlösestrategien in die Berufstätigkeit transferiert werden können“ (Fichten 2010, 132).

Für die Hochschullernwerkstatt *Lernwerkstatt Religion Plural* ist somit festzuhalten, dass sie den Studierenden ein Lernen in einer neuen Lernkultur eröffnet. Im Zuge der Diskussionen um Handlungsoptimierung und Professionalisierung der Reflexionskompetenz sieht sich die LeRP an der richtigen Stelle, mit ihrem Konzept die Lehrer*innenbildung voranzutreiben. Die Lehrer*innenprofessionalisierung kann somit erst recht unterstützt werden, wenn sich die an den Universitäten vorhandenen Lehrangebote an Konzepten von Hochschullernwerkstätten orientieren. Diese bieten doch gerade die Grundlage des professionellen pädagogischen Handelns, d. h. es müssen Räume geschaffen werden, die Zeit und Möglichkeiten des Erprobens und Entwickelns fördern. Die LeRP hat dies durch die Vernetzung zu anderen Hochschullernwerkstätten, insbesondere den Bildungswissenschaften der Universität des Saarlandes, erreicht. Sie setzt mit ihrem Konzept neue Akzente für die religionspädagogische Lehrer*innenbildung, indem sie die u. a. oben dargestellten Ansätze des Lehrens und Lernens für Studierende ermöglicht.

Literatur

- BERG, Christoph (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team. Mit 33 Abbildungen und 8 Checklisten, Heidelberg.
- CAGE, Nathaniel L. & BERLINER, David C. (1996): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- FICHTEN, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: EBERHARDT, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 127-182.
- FRIEDRICH, Helmut F. & MANDL, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, Franz E. & MANDL, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen: Hogrefe, 238-293.
- HIEBL, Petra (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Berlin: Lit.
- KÖSTER, Norbert (2016): Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik. In: BORK, Stefan & GÄRTNER, Claudia (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik: Verortungen zwischen Religionspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 188-203.
- KONRAD, Klaus (Hrsg.) (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LANDMANN, Meike; PERELS, Franziska; OTTO, Barbara & SCHMITZ, Bernhard (2009): Selbstregulation. In: WILD, Elke & MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 49-70.
- MIEG, Harald A. (2017): Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In: MIEG, Harald A. & LEHMANN, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt: Campus, 15-36.
- PERELS, Franziska (Hrsg.) (2006): Selbstreguliertes Lernen. Wiesbaden: IQ kompakt.
- REIBER, Karin (2007): Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik Bd. 1, 6-12.
- ROSENDAHL, Johannes (Hrsg.) (2010): Selbstreguliertes Lernen in der dualen Ausbildung: Lerntypen und Bedingungen. Bielefeld: wbv Media.
- SCHELHOWE, Heidi (2013): Zur Einführung: Forschendes Lernen als Profilelement einer Universität. In: HUBER, Ludwig; KRÖGER, Margot & SCHELHOWE, Heidi (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilemerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: UVW, 11-20.
- SONNTAG, Karlheinz & STEGMAIER, Ralf (Hrsg.) (2007): Arbeitsorientiertes Lernen: zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- STRAUCH, Anne; JÜTTEN, Stefanie & MANIA, Ewelina (Hrsg.) (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann.
- VORSTAND DES VERBUNDES EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Im Internet: <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>.
- ZIMMERMAN, Barry J. (2000): Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In: BOCKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R. & ZEIDNER, Moshe (Hrsg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press, 13-39.

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik – Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit

Zusammenfassung

Das klassische Seminar der Biologiedidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde vor 10 Jahren auf (Lern-)Werkstattarbeit umgestellt. In einem Raum, der als offene Werkstatt hergerichtet wurde, sind Praktikumsmaterial, W-Lan, Laptops, ein interaktiver Screen und Bücher vorhanden, im benachbarten Labor können Experimente durchgeführt werden. Der Raum steht den Studierenden an drei Tagen mit Betreuung durch eine Laborantin und mindestens einer Person aus dem wissenschaftlichen Personal zur Verfügung, darüber hinaus können sich die Studierenden auch zu anderen Zeiten dort treffen. Die Arbeit wird in studentischen Projekten organisiert. Jeweils zwei oder drei Studierende arbeiten zusammen, um im Laufe des Semesters ein oder zwei Unterrichtsprojekte zu erstellen. In diesem Artikel wird zunächst begründet, warum diese Form für das Lehramtsstudium gewählt wurde. Im Anschluss daran werden einige Ergebnisse vorgestellt und schließlich Daten aus der Auswertung des ersten Semesterdurchganges durch diese Form des Studiums dargestellt.

1 Begründung für die Einführung von Werkstattarbeit in Projekten

Die nötigen Veränderungen für die Schulen der Zukunft sind nur durch eine Offenheit gegenüber Innovationen möglich und nur in Teamarbeit umsetzbar. Die Fachgruppe in der Schule wurde verschiedentlich als Nukleus für Schulentwicklung identifiziert. Damit Lehrkräfte in einer offenen Haltung – offen für Neuerungen, offen für die Arbeit im (Fach-)Team und erfahren in der Umsetzung von Innovationsvorhaben – an die Arbeit gehen können, müssen sie sich bereits im Studium mit solchen Aufgaben befassen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat dies in ihren Standards für die Lehrer*innenbildung als Anforderung formuliert. Nach der Präambel der Standards in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule wird als Kompetenz 11 genannt: „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ (KMK 2004, 13). Wir verstehen Kompetenz dabei im Weinertschen Sinne als eine um-

fassende Haltung, die neben Wissen vor allem Können, aber auch die Bereitschaft zur Umsetzung beinhaltet (FISCHLER et al. 2018).

Die Beteiligung von Studierenden an Projekten ist eine weit verbreitete Praxis, die beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurstudiengängen sowie in Management-Seminaren genutzt werden. Hier sind sie vor allem deshalb von Vorteil, weil die Absolvent*innen sich auf komplexe Situationen vorbereiten, die in ihrer Vielfaltigkeit und ihrer Unübersichtlichkeit nicht mit eindeutigen und in einem Studium gelernten Lösungen zu meistern sind, sondern eine an die jeweilige Situation angepasste Lösung verlangen. Hierzu benötigt es umfassende und flexible Kompetenzen im persönlichen und im professionellen Bereich, die in Übungssituationen erworben wurden.

Wodurch unterscheidet sich aber Schule und schulisches Handeln von solchen Situationen, in denen sich Manager bewähren müssen? Der Schulalltag ist von zahlreichen unplanbaren Faktoren bestimmt, so dass Management eigentlich eine angemessene Beschreibung von Lehrer*innenhandeln ist. Allein das Zeitmanagement des Lehrer*innenberufes mag als Beispiel dafür dienen, wie dynamisch und auch unvorhersehbar das Berufsfeld ist. Dabei ist neben dem optimierten Zeitmanagement im Unterricht (HELMKE 2017) natürlich auch ein professionelles Management der Lehrer*innenarbeit sowie ein persönliches Zeitmanagement hilfreich. Es ist also folgerichtig, auch angehenden Lehrer*innen die Möglichkeit zu geben, solche Kompetenzen zu erwerben.

2 Das Arbeiten und Lernen in Werkstatt-Projekten

Im Folgenden werden sieben Charakteristiken der Werkstattarbeit aufgeführt, wie sie für die durchgeführten Projekte wichtig sind.

2.1 Komplexe Fragestellung

Wie bereits erwähnt, bereiten akademische Berufe auf den Umgang mit komplexen Fragestellungen vor. Ähnlich verantwortungsvolle oder sogar noch verantwortungsvollere Berufe, wie beispielsweise Lokführer*innen oder Busfahrer*in, erfordern eine andere Ausbildung, die wesentlich stärker auf schematische und vorausplanbare Lösungen setzt. Dies kann jedoch für den Alltag der Lehrkraft mit den unterschiedlichen Anforderungen des Unterrichts in verschiedenen Jahrgangsstufen, in verschiedenen Themenbereichen oder in verschiedenen Tagesformen der Beteiligten nicht ausreichend sein.

Insofern ist eine von Rezepten und klaren Anweisungen geprägte Ausbildung nicht mit einem Studium vergleichbar und wäre für die Schule auch wenig angemessen. Das Studium muss die Verarbeitung komplizierter und unüberschaubarer

Problemlagen beinhalten, um eine sinnvolle Vorbereitung auf den Lehrer*innen-Alltag zu leisten. Hierzu sind die Anleitung und Unterstützung durch das akademische Lehrpersonal unumgänglich. Diese Kompetenzen erlangen die Studierenden nicht nur in Laboren und dort unter kontrollierten Rahmenbedingungen durchgeführten Experimenten, sondern in Räumen, die durch ihre inhaltliche und auch organisatorische Offenheit das Bearbeiten komplexer Probleme ermöglichen. Dazu können die unspezifischen Materialien einer Hochschullernwerkstatt anregen.

2.2 Zeitlicher Rahmen

Projekte sind immer zeitlich begrenzt. Der Zeitrahmen ist dabei sicher variabel, deckt sich im Studium aber mit dem Semesterturnus. Im beschriebenen Praktikum dauern die Projekte sechs Wochen, was einer Unterrichtseinheit im Schulalltag entspricht. Im schulischen Rahmen können Innovationsprojekte auch einmal länger dauern, wenn man etwa an die Umstellung von Curricula oder die Implementation neuer Prüfungsverfahren denkt. Unterrichtsprojekte von Schüler*innen sind jedoch meist ebenfalls auf ein Semester beschränkt.

Die zeitliche Begrenzung ist eine große Hilfe, um Projekte sinnvoll gestalten zu können. Sie hilft vor allem dagegen, sich in einer als ‚endlos‘ empfundenen Innovationssituation zu sehen. Gleichzeitig verhilft sie zu einem organisierten Zeit- und Ressourcenmanagement.

2.3 Zielfestlegung

Die Zielorientierung von Projekten ist ebenfalls eine Stärke der Projektarbeit. Auch wenn die Zielklärung nicht immer einfach ist – insbesondere in Gruppen – kann sie doch einen wesentlichen Schritt der Projektarbeit darstellen. Die Auseinandersetzungen im Falle von Zielkonflikten sind normale Praxis und nehmen auch im universitären Praktikum zahlreiche Aspekte professioneller Projektarbeit vorweg. Eine klare Zielfestlegung muss gelernt werden, und sie hilft immens bei der Zeit- und Ressourcenplanung. Um es umgangssprachlich auszudrücken: wer kein Ziel hat, irrt orientierungslos umher. Dabei ist nach der Festlegung eine starre Strategie zur Zielerreichung wenig hilfreich. Ähnlich einer Wandergruppe, die in einem unbekannten Gelände auf dem Weg zum Tagesziel ist, müssen immer wieder kleinere oder größere Justierungen möglich sein. Störungen und Abweichungen sind üblich und lassen sich nicht vorausplanen, sondern müssen in den jeweiligen Situationen zur Korrektur des eingeschlagenen Weges evaluiert werden.

2.4 Sichtbare Projektergebnisse

Alle Projekte der Werkstattarbeit liefern sichtbare und umsetzbare Ergebnisse. Ein Think-Tank ist insofern keine Werkstattarbeit, auch eine Planungsgruppe für

strategische Entscheidungen nicht. Die von Projektgruppen erstellten greifbaren Projektergebnisse lassen sich deshalb sowohl in Gegenständen, in einer Präsentation und auch in einer schriftlichen Fassung darstellen.

Dabei sind die Ergebnisse so strukturiert, dass sie als mögliche Unterrichtsmaterialien auch von anderen Teilnehmer*innen des Praktikums genutzt werden können. Sie sind mit einer Einführung in die Thematik, der Begründung der Auswahl und Arbeitsbögen oder auch Links zu verwendbaren Internet-Angeboten versehen. Wenn die Ideen bereits in der Praxis erprobt wurden, sind Filme oder Fotos vorhanden, die die Ergebnisse zeigen. Als besondere Vertiefung wurde eine biologiedidaktische Einordnung und Aufarbeitung der Werkstattberichte verlangt. Hierfür wurden beispielsweise aktuelle Forschungsergebnisse aus Dissertationen oder Diskussionen mit Fachleuten zitiert und aufbereitet.

2.5 Teamleistung und interdisziplinäres Vorgehen

Projektarbeit bedingt Teamarbeit. Projektteams in Unternehmen werden häufig bewusst durch verschiedene Persönlichkeiten und verschieden professionell ausgerichtete Mitglieder besetzt, wodurch eine interdisziplinäre Zusammensetzung erreicht wird. Durch die Zusammenarbeit von Studierenden mit unterschiedlichem Zweitfach können unterschiedliche Kompetenzen kombiniert werden, die die Zusammenarbeit stark bereichern. Alle Studierenden arbeiten in Paaren oder Dreierteams, die eine genügend hohe Arbeitsdichte ermöglichen. Da die Teambildung einige Zeit in Anspruch nimmt, die Gruppen sich aber meist nur einmal pro Woche treffen, erlauben größere Gruppen kaum eine ausreichende Entwicklung des Teamcharakters.

Die konsequente Arbeit in Teams soll eine Vorbereitung auf die Arbeit an Schulen sein. Auch hier ist das Fachteam oder das Projektteam die Keimzelle für eine sinnvolle Arbeit. Die Stärkung der Fachschaftsarbeit ist das erklärte Ziel vieler Innovationsprojekte. Dabei spielen sowohl die Arbeitsteilung als auch die gegenseitige Rückversicherung und weitere Funktionen eines kollegialen Coachings eine wesentliche Rolle, eine Unterstützung, die Einzelkämpfer*innen nicht erleben können.

2.6 Praxisbezug

Bereits in der Beschreibung der Ergebnisorientierung wurde angedeutet, dass Projekte immer einen praktischen Bezug haben. Die Projekte im Praktikum sind auf die Schulpraxis orientiert. Sie ranken sich um aktuelle Themen oder auch klassische Unterrichtsinhalte, die mit einer Variation der Methoden besser erreicht werden können. Die Projekte haben also einen innovativen inhaltlichen oder auch methodischen Ansatz. Die Themenliste ermöglicht eine Abschätzung, in welche Richtung die Projekte gestaltet werden.

2.7 Projektmanagement

Die klassischen Elemente eines Projektmanagements werden im Praktikum nur zum Teil umgesetzt. Dies liegt vor allem an der begrenzten Zeit und am überschaubaren Ressourcenmanagement. Von den üblichen neun Elementen eines Projektmanagements (PMI 2013) werden die ersten vier in unser Werkstattarbeit umgesetzt:

- a) Klärung von Inhalt und Umfang
- b) Termine
Die Termine sind durch den Semesterverlauf vorgegeben und bieten nur eine geringe Varianz.
- c) Kosten
Die Kosten werden so gering wie möglich gehalten, die Übernahme von Fahrtkosten ist aber möglich, wenn es sich um Exkursionen oder die Teilnahme an Seminaren handelt.
- d) Qualitätsmanagement
Die Qualität der Projektergebnisse wird durch die Bewertung der Präsentationen (mündlich und schriftlich) überprüft.

In unseren Projekten von geringerer Bedeutung sind die weiteren fünf Elemente:

- e) Integration in das Unternehmen
- f) Personalmanagement
- g) Kommunikation des Projektfortschritts
- h) Risikomanagement
- i) Beschaffungsmanagement.

3 Ablauf und Organisation des Praktikums

Die rund 50 Teilnehmer*innen trafen sich an zwei Wochentagen, die angebotene Arbeitszeit betrug vier Stunden pro Woche. Für die Projektteams aus jeweils drei Studierenden stand die Werkstatt jedoch auch außerhalb der Seminar- bzw. Laborzeit nach Absprache zur Verfügung.

Die Themen konnten aus einer Liste ausgewählt werden. Sie umfassen sowohl Projekte, die für die Sekundarstufe I geeignet sind, als auch Oberstufenprojekte. Die Thematik ist breit gestaffelt und reicht von außerschulischen Aktivitäten bis hin zu alternativen Herangehensweisen an klassische Themen des Unterrichts, wie beispielsweise Mendel-Genetik (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Themen für Projekte im Rahmen der Werkstattarbeit

1. Biologie im Freiland 1: Ökosystem Wiese
2. Biologie im Freiland 2: Wasseruntersuchungen
3. Biologie im Freiland 3: Wildnis Bildung
4. Biologie im Schülerlabor (mit Exkursion)
5. Sexualpädagogik I
Grundlagen, Verhütung, Schwangerschaft
6. Sexualpädagogik II
Sexuelle Orientierung, Was ist Liebe?
7. Biologie auf Englisch (oder Französisch)
8. Genetik in der Mittelstufe
Basics anhand humangenetischer Themen (also nicht der „olle Mendel“ mit seinen Erbsen)
9. Genetik in der Oberstufe
Inklusive Gentechnik, Gendiagnose etc.
10. Einführung gentechnischer Methoden in der Landwirtschaft:
öffentliche Akzeptanz und naturwissenschaftliches Basiswissen in der Bevölkerung
(Exkursion in das Leibniz-Institut Gatersleben)
11. Mikrobiologische Versuche in der Schule
12. Verhaltenskunde
Experimente mit Tieren (Tierschutz beachten!)
13. Informationsverarbeitung im Gehirn
Lernen, Gehirnentwicklung, Sinneswahrnehmung im Gehirn
14. Drogen und Gehirn
Wie entstehen Gefühle? Wie wirkt Musik? Wie wirken Drogen?
15. Ökologie und nachhaltige Entwicklung: PRONAS
Hier geht es um Zukunftsszenarien bei verschiedenen Verläufen der Klimaentwicklung, Virtuelle Exkursionen, insgesamt ein interaktives Projekt, das bereits biologiedidaktisch beforscht wurde
16. Ökologie im Kontext: Es stinkt! (im Pferdestall)
Bodenökologie, Gülleproblematik, Ernährung der Pflanzen, Kreisläufe, etc.
Geeignet für Sek I und II, fächerübergreifend zur Chemie und Geographie
17. Das schwarze T-Shirt
Ein fächerübergreifendes Projekt zur Geographie, Chemie und Gesundheitserziehung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Oberstufe/Sek I
18. Vor dem Küssen Kaugummi kauen?
Fächerübergreifender Unterricht Sek I zu gesunder Ernährung, Zahnhygiene etc.
19. Evolution: Versuche und Veranschaulichung
20. MINT in der Schule: Tools für „Behinderte“

Während des Semesters wurden zwei umfangreiche Projekte und ein weiteres, auf Experimenten basierendes Kurzprojekt vorbereitet und präsentiert. Einige Gruppen entschieden sich für eine weitgehend vom Praktikumsraum unabhängige Gestaltung des Projektes. Sie besuchten einen Bauernhof, die Zoos in Halle und Leipzig, ein Seminar in Karlsruhe und eine Forschungseinrichtung oder auch Exkursionspunkte in der Umgebung der Universität. Die Projekte wurden sowohl mündlich als auch schriftlich präsentiert. Alle Ausarbeitungen sollten neben dem Unterrichtsmaterial auch eine Reflexion umfassen, die aktuelle biologiedidaktische Erkenntnisse einbezieht. Diese Dokumente wurden in einen Sammelordner im StudIP eingestellt. Die mündliche Präsentation fand in der Präsenzzeit in aufeinanderfolgenden Präsentationen statt. Dadurch wurden pro Kurs vier bis sechs Projekte vorgestellt. Die Präsentationen wurden häufig durch Videoaufzeichnungen oder Fotos illustriert.

4 Ergebnisse aus der Werkstattarbeit

4.1 Ein produktorientiertes Gruppenpuzzle im Kontext einer humangenetischen Beratungsstelle

Eine humangenetische Beratungsstelle sucht Paare auf, in deren Familiengeschichte schwere Krankheiten auftraten, die vermutlich oder nachweislich auf erbbedingte Veränderungen zurückgehen. Solche Krankheiten wie Chorea Huntington, Cystische Fibrose oder Kurzfingerigkeit sind zwar nicht häufig, eine sinnvolle Abschätzung des Risikos ist jedoch angemessen und verbindet im Biologieunterricht genetische Grundlagenkenntnisse mit einer anspruchsvollen Anwendung und einem für Jugendliche interessanten Kontext. Mit der Methode des von den Studierenden in der Werkstattarbeit entwickelten Gruppenpuzzles wird hier eine noch nicht sehr weit verbreitete Methode der Informationsaufarbeitung erprobt. Schüler*innen fällt es oft schwer, Fach- und Alltagssprache situations- und adressatengerecht anzuwenden. Im Unterricht sollen die Lernenden für diese Sprachebenen sensibilisiert und deren jeweilige Funktionen verdeutlicht werden. In diesem Projekt leiten handlungs- und schülerorientierte Aufgaben zur angemessenen Nutzung von Fach- und Alltagssprache in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen an. Den thematischen Rahmen liefert eine humangenetische Beratungsstelle.

Die Durchführung dieses Projektes lässt sich in zwei Phasen einteilen. In der ersten Phase liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der adressaten- und situationsgerechten Benutzung von Fach- und Alltagssprache. Die Schüler*innen erarbeiten selbstständig Informationen aus einem bereitgestellten Materialangebot und erstellen als schriftliches Arbeitsergebnis ein Informationsblatt. In der zweiten

Phase werden aus den Expert*innengruppen „Berater*innenteams“ gebildet, die in Form eines handlungsorientierten Rollenspiels eine genetische Beratung mit einem „Patient*innenpaar“ durchführen.

Aufarbeitung des Themas

Entwerft in der Gruppe ein Informationsblatt (DIN A4), das als Vorabinformation für junge schwangere Paare dienen soll, bei denen der Verdacht besteht, dass einer der/die Partner*in zumindest Überträger*in einer genetisch bedingten Krankheit ist.

Beachtet bei der Zusammenstellung des Informationsblattes folgende Kriterien:
Gestaltet das Informationsblatt informativ, strukturiert und ansprechend.

Die Broschüre sollte so allgemeinverständlich geschrieben sein, dass sie unabhängig vom Bildungsstand der Patient*innen verstanden werden kann. Ihr solltet also unnötiges Fachvokabular, lange Schachtelsätze und komplexe Abbildungen vermeiden.

Gebt zunächst eine allgemeine Antwort auf die Frage, was eine genetisch bedingte Krankheit ist. Liefert dann Informationen über die genetisch bedingte Krankheit, mit der ihr euch genauer beschäftigt habt. Zeigt Möglichkeiten auf, diese Krankheit bei einem ungeborenen Kind nachzuweisen (Pränataldiagnostik).

Nehmt keine Bewertung der Situation vor. Beeinflusst werdende Eltern, die Rat suchen, nicht in ihrer Entscheidung.

Die Evaluation des Informationsblattes erfolgt mit einem Fragebogen, den die Studierenden in Anlehnung an fachdidaktische Lehrbücher gestaltet haben:

Unverständlich oder gut erklärt?

Arbeitsaufträge:

1. Lies das Informationsblatt sorgfältig durch.
2. Markiere die biologischen Fachbegriffe, die für das Verständnis der Krankheit wichtig sind.
3. Kennzeichne die Fachbegriffe, die im Informationsblatt gut verständlich erklärt werden, mit einer durchgehenden Unterstreichung, solche, die eher schwer verständlich sind, mit einer gestrichelten Unterstreichung und nicht erklärte Begriffe durch Einklammern ().
4. Beurteile die Gestaltung der Informationsfaltblätter anhand des folgenden Kriterienkatalogs:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
fachliche Korrektheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
angemessener Informationsgehalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klare Struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ansprechende Gestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verständlichkeit für die Zielgruppe in Bezug auf Sprachwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komplexität und Länge der Texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enthält allgemeine Informationen zu genetisch bedingten Krankheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Beschreibung der Erbkrankheit im Speziellen und Möglichkeiten zur Pränataldiagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enthält keine Bewertung der Handlungsoption	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In ähnlicher Weise wird auch das Beratungsgespräch evaluiert und ein entsprechendes Feed-Back entwickelt.

Insgesamt zeigt die Einheit eine gute Verbindung von biologischen Themen mit dem Kompetenzbereich Kommunikation. Besonders aber wird auch der Kompetenzbereich Bewertung einbezogen, der nach unseren Beobachtungen im Biologieunterricht noch stark unterrepräsentiert ist.

4.2 Vor dem Küssen Kaugummi kauen? Eine kontextbasierte Einheit zur Mundhygiene

Dieses Projekt liefert ein gutes Beispiel für die Werkstattarbeit: im Materialangebot der Werkstatt finden sich zahlreiche Anregungen für Unterrichtsverläufe, Modelle von Zähnen mit fortschreitender Karies, Internet und Laptops, und im benachbarten Labor sind die Versuchsmaterialien für die chemischen Versuche

vorhanden. Wie die Studierenden dieses Angebot umsetzen, bleibt ihnen überlassen.

Anlass

In Deutschland leiden etwa 98% der Bevölkerung an Karies. Etwa 20% der 16-Jährigen leiden an massiven Zahnverstümmelungen. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Prävention bei Kindern und Jugendlichen nur unzureichend ist und unbedingt verbessert werden muss. Um ein nachhaltiges Wissen und Handeln der Schüler*innen zu erreichen, müssen neben dem Zahnarzt und den Eltern auch die Schule als Ort der Prophylaxe in Aktion treten. Die Projektarbeit im Schulalltag ermöglicht die Schaffung eines Lernumfeldes, das die Lernenden kognitiv, motorisch und emotional anspricht und somit Lernsituationen schafft, die zum Weiterlernen anregen und ein nachhaltiges Verhalten der Schüler*innen bewirken.

Ablaufplan

Für die Durchführung des Projektes werden 8 bis 10 Unterrichtsstunden benötigt. In der ersten Stunde erfolgt die Vorstellung des Projektes durch den/die Lehrer*in. Anschließend erfolgt ein Brainstorming zum Thema „Vor dem Küssen Kaugummi kauen – Zahn- und Mundhygiene“. In Gruppen von vier bis fünf Personen erstellen die Schüler*innen eine Wortsammlung. Die Begriffe sollen zusätzlich systematisiert werden (z. B. Mind Map). Im letzten Teil der Stunde wird ein Video aus der WDR-Sendereihe Quarks & Co gezeigt.

In der zweiten Unterrichtsstunde erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, in Gruppen (max. vier Personen) Fragestellungen und Hypothesen zu entwickeln, an denen sie während des Projektes arbeiten möchten. Die Stoffsammlung und die Planung von Experimenten oder der Bau von Modellen sollen selbstständig geplant werden. Der/die Lehrer*in stellt Material zur Verfügung und steht den Lernenden als Berater*in zur Seite. Am Ende der Stunde muss jede Gruppe ein Thema bzw. eine Fragestellung zum Themenkomplex „Vor dem Küssen Kaugummi kauen – Zahn- und Mundhygiene“ formuliert und einen „Fahrplan“ für die Arbeitsphase entwickelt haben. Der/die Lehrer*in nimmt die Wünsche für benötigte Materialien entgegen und versucht diese bis zur nächsten Unterrichtsstunde vorzubereiten.

Die 3. und 4. Unterrichtsstunde dienen der Durchführung von Experimenten, Erstellung von Materialien oder dem Bau von Modellen. Die einzelnen Arbeitsschritte werden innerhalb der Gruppen dokumentiert (Fotos, Filme) bzw. protokolliert.

Kontextorientierter Unterricht

Themen des Biologieunterrichts sollen mit dem Vorwissen der Schüler*innen und ihren Alltagserfahrungen verbunden werden; weiterhin soll die Verknüpfung von Lebenswelt und Wissenschaft durch „sinnstiftende und lebenspraktische Kontexte“, „authentische Problemsituationen erreicht werden (BAYRHUBER et al. 2007). In diesem Projekt wird das Alltagsthema „Zähne und Zahnhygiene“ mit wissenschaftlichen Experimenten verknüpft. Weiterhin spielen auch authentische Problemsituationen eine Rolle, die die Kinder und Jugendlichen in diesem Alter beschäftigen, so z. B. die Frage: Muss man vor dem Küssen Kaugummi kauen und welchen Effekt hat das?

Beispiele für Experimente

- Zahnpasta selbst herstellen
- Vergleich selbst hergestellter mit gekaufter Zahnpasta durch Untersuchung der Faktoren:
 - Schleifwirkung
 - pH-Wert
 - Schutzwirkung gegen Säuren
- Messung des pH-Wertes im Mund nach Essen und anschließend
- Kaugummi-Kauen
- Entfernung von Plaque durch Zähneputzen
- Kultur von Mundbakterien auf selbst hergestellten Agar-Platten

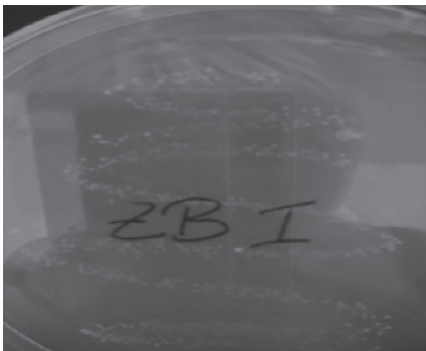


Abb. 1: Mundbakterien (kleine weiße Punkte) auf einer Agar-Platte

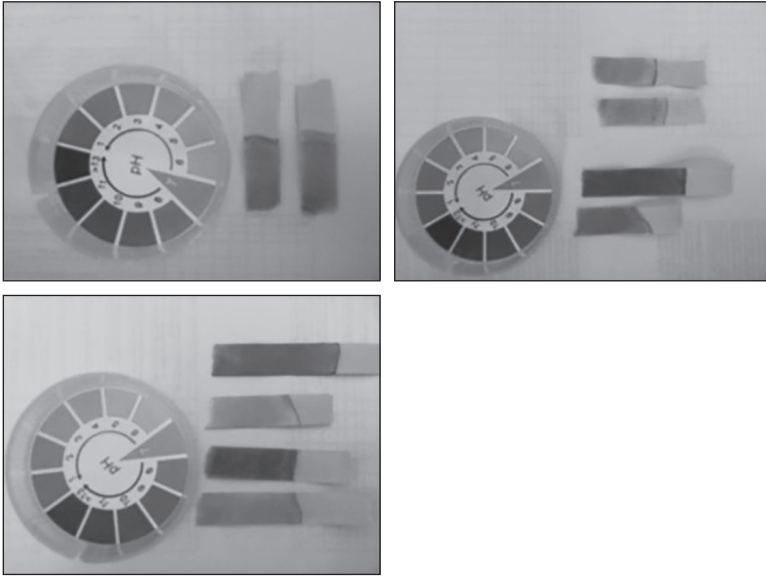


Abb. 2: pH-Wert im Mund vor dem Essen (links), nach dem Essen (Mitte) und nach dem Kaugummikauen: Der in der Werbung verbreitete Effekt, dass Kaugummikauen den pH-Wert in der Mundhöhle positiv verändert, konnte nicht erbracht werden.

5 Auswertung der Erfahrungen der Werkstattarbeit

In der letzten Veranstaltung wurden die Studierenden nach ihren Erfahrungen befragt. Von den insgesamt 49 Teilnehmer*innen wurden 42 Fragebögen ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 86% entspricht. Die Fragebögen enthielten 40 Fragen, die sich auf die im Folgenden zusammengestellten Themenkomplexe bezogen.

5.1 Einschätzung der Entwicklung der eigenen Kompetenzen

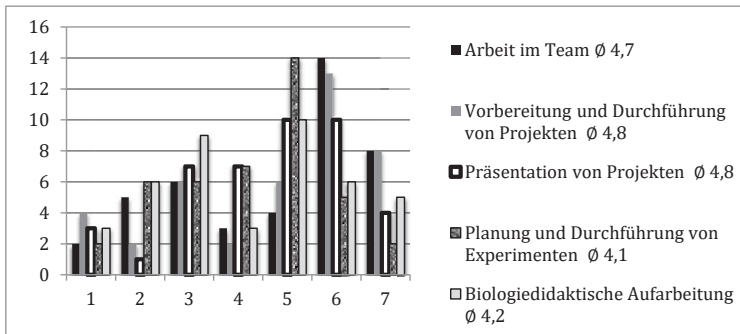


Abb. 3: Entwicklung der eigenen Kompetenzen (Selbsteinschätzung). Angegeben sind die Zahl der Nennungen (n=42). 1: Ablehnung („trifft gar nicht auf mich zu“), 7: Zustimmung („trifft vollkommen zu“)

Die Entwicklung der eigenen Kompetenzen wird leicht positiv beurteilt. Im Vergleich zur Projektarbeit und deren Präsentation (Mittelwerte 4,8) sind jedoch die experimentellen Kompetenzen etwas weniger stark gefördert worden (Mittelwert 4,1). Auch die Kompetenz zur Aufarbeitung nach didaktischen Gesichtspunkten wird mit mittlerer Antworthäufigkeit gesehen.

5.2 Vorerfahrung, Anleitung und Zielfindung

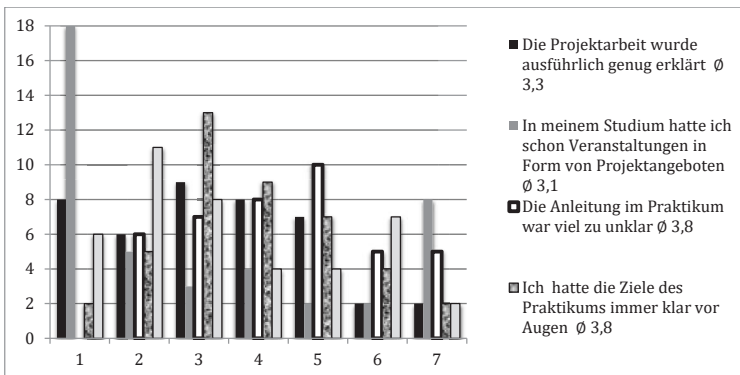


Abb. 4: Anleitung und Zielfindung. Angegeben sind die Zahl der Nennungen (n=42). 1: Ablehnung („trifft gar nicht auf mich zu“), 7: Zustimmung („trifft vollkommen zu“)

Die Angaben zur Vorerfahrung zeigen, dass für die meisten Teilnehmer*innen diese Form des Praktikums neu war. Die Einführung wurde von den meisten

als ausreichend betrachtet und auch die Zielfindung war kein größeres Problem. Dennoch war es nicht immer einfach, die gesetzten Ziele im Auge zu behalten.

5.3 Zusammenarbeit im Team

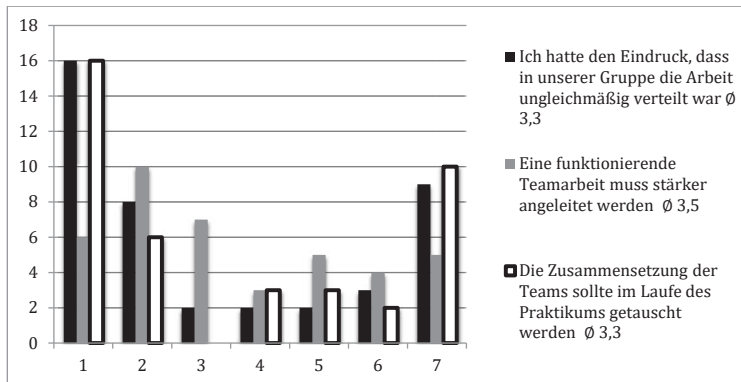


Abb. 5: Zusammenarbeit im Team. Angegeben sind die Zahl der Nennungen (n=42). 1: Ablehnung („trifft gar nicht auf mich zu“), 7: Zustimmung („trifft vollkommen zu“)

Die Teamarbeit ist ein erklärtes Ziel des Praktikums. Umso wichtiger ist es, deren Erfolg zu evaluieren. In den meisten Gruppen funktionierte die Teamarbeit gut. In drei Teams gab es Probleme mit der Zuverlässigkeit einzelner Teilnehmer*innen, und in zwei Teams fielen jeweils einzelne Mitglieder aus. Dies drückt sich im Antwortverhalten aus: 9 bzw. 10 Studierende erlebten die Teamarbeit als eine ungleichmäßige Verteilung der Arbeit oder wünschen sich einen Wechsel in der Projektgruppe. Dies sind immerhin fast ¼ der Kursteilnehmer*innen.

5.4 Zeitmanagement

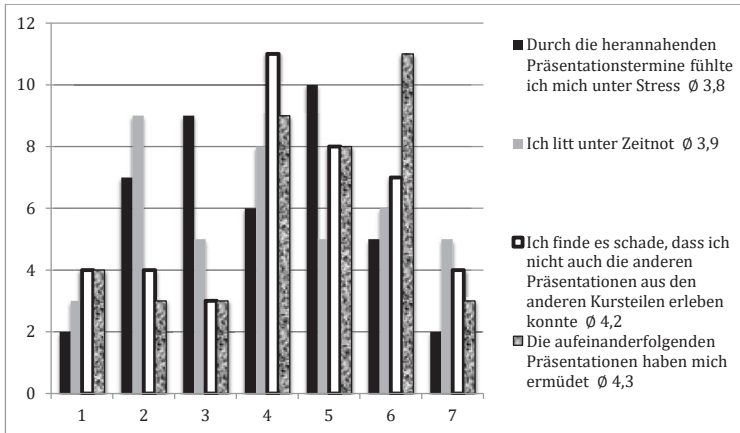


Abb. 6: Zeitmanagement. Angegeben sind die Zahl der Nennungen (n=42). 1: Ablehnung („trifft gar nicht auf mich zu“), 7: Zustimmung („trifft vollkommen zu“)

Das Zeitmanagement ist weitgehend gelungen. Die Studierenden fühlten sich überwiegend zeitlich nicht unter Stress, sie waren von der Reihe der Präsentationen jedoch etwas ermüdet.

5.5 Generelle Zustimmung zum Praktikum

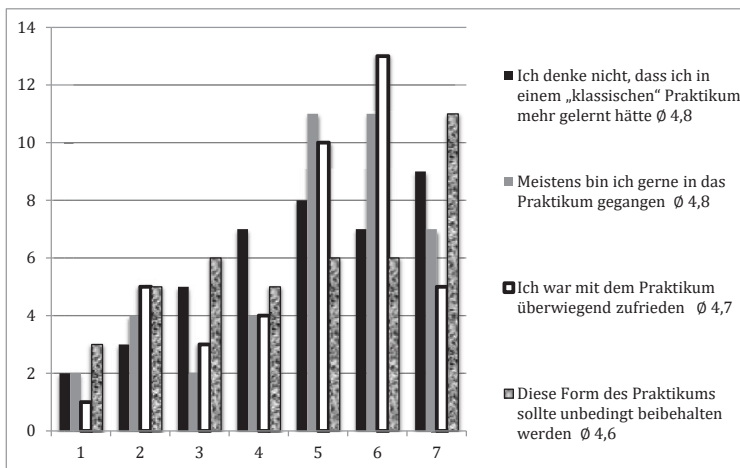


Abb. 7: Einstellung zum Praktikum. Angegeben sind die Zahl der Nennungen (n=42). 1: Ablehnung („trifft gar nicht auf mich zu“), 7: Zustimmung („trifft vollkommen zu“)

Abschließend werden die Antworten auf die Fragen wiedergegeben, die die Zustimmung oder Ablehnung zu dieser – für die Studierenden neuen – Form des Praktikums umfassen. Insgesamt zeigt sich eine Zustimmung, und auch wenn die Antworten nicht in der höchsten Zustimmungskategorie kumulieren, sind doch die beiden Antwortmöglichkeiten 5 und 6 deutlich häufiger genannt als die ablehnenden Kategorien.

5.6 Rückmeldung zum Lehrpersonal und zum Lernangebot

Für die Veranstalter*innen war es wichtig, eine Rückmeldung auf die Anleitung und Begleitung im Praktikum zu erhalten. Sie fiel insgesamt positiv aus (Mittelwerte über 4). Dies bezog sich sowohl auf die Unterstützung bei der Materialversorgung als auch auf das Feedback zu den Präsentationen und den Versuchen, die vorgeführt wurden. Allerdings konnten die Studierenden keine Verbindung zum Einführungspraktikum für Schulversuche erkennen. Dies kann daran liegen, dass sie an früheren Praktika teilgenommen hatten, die keine Ausrichtung auf das Projektpraktikum hatten.

Die erarbeiteten Materialien scheinen für die meisten Studierenden interessant und für den Einsatz im Unterricht geeignet zu sein. In einer nicht in der Grafik abgebildeten Antwortskala wird deutlich, dass das Material bisher noch nicht im Unterricht (z. B. in den schulpraktischen Übungen) eingesetzt wurde. Zum Experimentalanteil war die Meinung geteilt. Einige Studierende können sich durchaus einen höheren experimentellen Anteil vorstellen, andere haben jedoch auch bereits in dieser Form des Praktikums genug experimentiert. Grundsätzlich werden Experimente jedoch favorisiert.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Umstellung des klassischen ‚Kochbuchpraktikums‘ auf die Werkstattarbeit kann aus unserer Sicht als voller Erfolg gewertet werden. In allen abgefragten Bereichen – Zusammenarbeit, Möglichkeiten zum Experimentieren, Unterstützung durch das Lehrpersonal, Zeitmanagement, Organisation und Vorbereitung – wurden positive Rückmeldungen gegeben. Auch aus Sicht der Betreuer*innen lief das Praktikum gut. In Zukunft soll jedoch noch mehr Wert auf die fachdidaktisch fundierte Aufarbeitung gelegt werden. Ein Praxistest, etwa im Rahmen von Projektwochen an Schulen, im Rahmen der Kinderuni oder anderer außerschulischer Vorhaben von externen Trägern, ist zukünftig vorgesehen. Auch besteht die Idee, mehr und mehr Kinder und Jugendliche in die Werkstatt einzuladen und dort bei der Durchführung der Projekte zu beobachten.

Als Erfolg kann auch gewertet werden, dass einige der Studierenden das in der Werkstattarbeit erarbeitete Thema als Staatsexamensarbeit vertiefen.

Literatur

- BAYRHUBER, Horst et al. (2007): Biologie im Kontext. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. 60(5), 282-286.
- FISCHLER, Helmut; GEBHARD, Ulrich & REHM, Markus (2018): Naturwissenschaftliche Bildung und Scientific Literacy. In: KRÜGER, Dirk; PARCHMANN, Ilka & SCHECKER, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 11-29.
- HELMKE, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- LINDNER, Martin (2008): New programmes for teachers' professional development in Germany. The programme SINUS as a model for teachers' professional development. Im Internet: INTERACÇÕES 9, 149-155. Im Internet: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/365/320>.
- PMI (Project Management Institute, Inc.) (2013): A Guide to the Project Management Body of Knowledge. 5. Auflage. PMI, Newtown Square PA (USA).

Autor*innenbeschreibungen

Miriam Asmus, Life e.V. Berlin

ist Mitarbeiterin im Projekt Lernwerkstatt eXplorarium Berlin.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Begleitung von Lernwerkstätten an fünf Grund- und einer Förderschule in Berlin, Arbeit mit Schüler*innen, Fortbildung von pädagogischem Personal.

Kontakt: lernwerkstatt@life-online.de

Dr. Linda Balzer, Universität des Saarlandes

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und verantwortlich für die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP).

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Interkulturalität und Interreligiosität, Selbstreguliertes und Forschendes Lernen sowie Lehren und Lernen in religionspädagogischen Hochschullernwerkstätten.

Kontakt: linda.balzer@uni-saarland.de

Constantin Beyer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist ehemaliger studentischer Mitarbeiter im Medienteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen, die sich durch den Einsatz neuer, digital(-elektronischer) Medien ergeben und zudem, welche Herausforderungen der Einzelschule dabei begegnen.

Kontakt: info@beyerco.de

Ines Boban, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Rehabilitations- und Integrationspädagogik, davor war sie elf Jahre Lehrerin.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Pädagogik und Organisationsentwicklung, Demokratische Bildung sowie inklusionsorientierte Diagnostik und Zukunftsplanung.

Kontakt: ines.boban@posteo.de

Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: ethnographische Unterrichtsforschung sowie Methoden qualitativer Sozialforschung.

Kontakt: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Sara Burkhardt, Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle
ist Professorin für Didaktik der bildenden Kunst.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Materialität und Medialität im Kontext aktueller Kunst und Kunstpädagogik; Objektorientierung und Raumbezug im Kunstunterricht.

Web: <http://saraburkhardt.de>

Elisabeth Dalla Torre, Freie Universität Bozen
ist abgeordnete Lehrkraft und Lernbegleiterin in der EduSpace Lernwerkstatt.

Dr. Sarah Dannemann, Leibniz-Universität Hannover
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Biologiedidaktik am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: individuelle Vorstellungen von Schüler*innen und Studierenden, Didaktische Rekonstruktion, Diagnose- und Planungsfähigkeiten von Lehramtsstudierenden, Fallbasiertes Lernen.

Kontakt: s.dannemann@uni-bonn.de

Jenny Diener, Universität des Saarlandes
war wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Didaktik des Sachunterrichts im Projekt: GOFEX und promoviert in der Linguistik, am Lehrstuhl für Systematik und Grammatik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lehrer*innenhandeln in Lernwerkstätten sowie Sprache und Experimentieren.

Kontakt: jennifer.diener@uni-saarland.de

Enrico Angelo Emili, PhD, Freie Universität Bozen,
ist Juniorforscher für den wissenschaftlichen disziplinären Bereich Didaktik und Inklusionspädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: ICT und Inklusive Bildung/Pädagogik und Didaktik.

Kontakt: EnricoAngelo.Emili@unibz.it

Dr. Livia Enders (geb. Makrinus), Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
ist Lehramtsanwärterin im Vorbereitungsdienst in Thüringen und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an Institut für Rehabilitationspädagogik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Professionalisierung der Lehrer*innenbildung, Biographieforschung.

Kati Friebe, Life e.V. Berlin

ist Mitarbeiterin im Projekt Lernwerkstatt eXplorarium Berlin.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Begleitung von Lernwerkstätten an fünf Grund- und einer Förderschule in Berlin, Arbeit mit Schüler*innen, Fortbildung von pädagogischem Personal.

Kontakt: lernwerkstatt@life-online.de

Patrick Gollub, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der AG „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“ am Institut für Erziehungswissenschaft.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung.

Kontakt: p.gollub@wwu.de

Prof. Dr. Elke Hildebrandt, Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz

ist Professorin für Unterrichts- und Schulkulturen am IKU.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Teamteaching, Spiel als Bildungsprozess (Lernwerkstatt SPIEL), Partizipation im Unterricht, Schulleitungshandeln in seiner Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen.

Kontakt: elke.hildebrandt@fhnw.ch

Prof. i.R. Dr. Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

war von 1999-2017 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Pädagogik und Organisationsentwicklung, Demokratische Bildung, Inklusionsorientierte Diagnostik sowie Zukunftsplanung.

Kontakt: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Eva Hoffart, Universität Siegen

ist Studienrätin im Hochschuldienst in der Didaktik der Mathematik und leitet die MatheWerkstatt.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Praxissemester im Fach Mathematik, Professionalisierung von Lehrer*innen durch reflektierte Handlungskompetenz.

Kontakt: hoffart@mathematik.uni-siegen.de

Johanna Ingenerf, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Heterogenität.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: ethnografische Schulforschung, Inklusive Pädagogik im Kontext Schule und Hochschule.

Kontakt: johanna.ingenerf@paedagogik.uni-halle.de

Florian Johnke-Liese, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Fachinformatiker der Fachrichtung Anwendungsentwicklung in der Programmierung und studentischer Mitarbeiter im Medienteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Informatik, Mathematik, Astronomie, sinnvoller Einsatz von Technologien wie 3D-Druck, Software und spezieller Hardware und die Rolle des/der Lehrer*in bzw. Lernbegleiters*in in diesem Kontext.

Kontakt: info@florianjl.de

Prof. Dr. Edita Jung, Hochschule Emden/Leer

ist Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung im BA Kindheitspädagogik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Bildung in der frühen Kindheit, professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Feldern sowie hochschuldidaktische Fragestellungen in der Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen.

Kontakt: edita.jung@hs-emden-leer.de

Prof. Dr. Lena S. Kaiser, Hochschule Emden/Leer

ist Professorin für Kindheitswissenschaften im BA Kindheitspädagogik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Kindheitsforschung, Lernwerkstattarbeit und Elementar Didaktik, Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheitspädagogischen Studiengängen sowie Reggio-Pädagogik.

Kontakt: lena.kaiser@hs-emden-leer.de

Jerome Kampe, ehemals Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Lehrer an einer Berufsschule für Sozialberufe und Tätigkeiten in Bildungseinrichtungen (u.a. Schule, Kindergarten und Kinderheim).

Pascal Kihm, Universität des Saarlandes

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik des Sachunterrichts.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Interaktions-, Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse beim Experimentieren im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) und im naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht.

Kontakt: pascal.kihm@uni-saarland.de

Lena Kliebe, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist studentische Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Grundschulfächer Mathe, Deutsch, Gestalten, Sport, Lernbegleitung und ästhetische Bildung.

Kontakt: lena.kliebe@web.de

Dr. Brigitte Kottmann, Universität Bielefeld

ist Grundschullehrerin und Akademische Oberrätin sowie Leiterin der Bielefelder Lernwerkstatt.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Konzeption und Umsetzung des Studiengangs der Integrierten Sonderpädagogik.

Kontakt: brigitte.kottmann@uni-bielefeld.de

Kathrin Kramer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und gehört zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernbegleitung, Lernen in Hochschullernwerkstätten, Democratic Education in Schulen und Universitäten, Partizipative Forschung.

Kontakt: kathrin.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Professor für Schulpädagogik und Schulforschung.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie.

Kontakt: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Pascal Kurz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist studentischer Mitarbeiter in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Organisation und Koordination des Semesterprogrammes, Menschenrechtsbasierte Bildung, Demokratische Schulen, Inklusion.

Kontakt: pascal.kurz@student.uni-halle.de

Alena Lensker (geb. Beckmann), Universität Bielefeld

ist Masterstudentin im Studiengang Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik und studentische Mitarbeiterin der Bielefelder Lernwerkstatt.

Kontakt: alenabeckmann@aol.de

Mirjam Lewin, Life e.V. Berlin

ist Mitarbeiterin im Projekt Lernwerkstatt eXplorarium Berlin.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Begleitung von Lernwerkstätten an fünf Grund- und einer Förderschule in Berlin, Arbeit mit Schüler*innen, Fortbildung von pädagogischem Personal.

Kontakt: lernwerkstatt@life-online.de

Prof. Dr. Martin Lindner, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Professor für die Didaktik der Biologie, davor Lehrer, Bildungsforscher am IPN und Koordinator des Fortbildungsprogramms SINUS in Schleswig-Holstein.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Informal Learning; Outdoor Education und MINT-Bildung.

Kontakt: martin.lindner@biodidaktik.uni-halle.de

Kati Misselwitz, Life e.V. Berlin

ist Mitarbeiterin im Projekt Lernwerkstatt eXplorarium Berlin.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Begleitung von Lernwerkstätten an fünf Grund- und einer Förderschule in Berlin, Arbeit mit Schüler*innen, Fortbildung von pädagogischem Personal.

Kontakt: lernwerkstatt@life-online.de

Tjark Neugebauer, Leibniz-Universität Hannover

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung, Kooperation.

Kontakt: tjark-gerit.neugebauer@ifs.uni-hannover.de

Dr. Kathleen Panitz, Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz

ist Dozentin in der Professur Unterrichts- und Schulkulturen am IKU.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lern- und Bildungsprozesse junger Kinder, kindliches Spiel und Heterogenität.

Kontakt: kathleen.panitz@fhnw.ch

David Paulus, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

ist Gymnasiallehrer für Deutsch und Geschichte und derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fachlichkeit des Unterrichts und die Wissenschaft-Praxis-Relationierung.

Kontakt: d.paulus@uni-muenster.de

Prof. Dr. Markus Peschel, Universität des Saarlandes

ist Professor für Didaktik des Sachunterrichts und Vorsitzender des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle) e.V., Vorsitzender der AG Medien & Digitalisierung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). Fachreferent für Lernkulturen im Grundschulverband. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten.

Kontakt: markus.peschel@uni-saarland.de

Prof. Dr. Thorid Rabe, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Professorin für Didaktik der Physik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lehrerprofessionalisierung im Bereich der Physikdidaktik, Selbstwirksamkeitserwartungen, Identitätsaushandlungen zu Physik, Sprache und Physiklernen.

Kontakt: thorid.rabe@physik.uni-halle.de

Dr. Alexandra Ritter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Literaturdidaktik; Kinder- und Jugendliteratur, insbes. das Bilderbuch in Theorie, Rezeption und Didaktik.

Kontakt: alexandra.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Michael Ritter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schreibdidaktik; Kinder- und Jugendliteratur, insbes. das Bilderbuch in Theorie, Rezeption und Didaktik; Deutschunterricht in der inklusiven Schule.

E-Mail: michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Dietlinde Rumpf, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und gehört zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten, Potenziale von Bewegung/Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter.

Kontakt: dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Melanie Schlag, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ist Serviceassistentin im Büro der Hochschullernwerkstatt und des Fachbereichs Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Zukunftsfeste, Inklusive Bildung, deutscher Schlager.
Kontakt: melanie.schlag@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Corinna Schmude, Alice Salomon Hochschule Berlin
ist Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion, inklusive Pädagogik, mathematische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, mathematische Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.
Kontakt: schmude@ash-berlin.eu

Prof. Dr. Claudia Schomaker, Leibniz-Universität Hannover
ist Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik am Institut für Sonderpädagogik.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: heterogene Lernvoraussetzungen von Kindern, Lernprozesse in altersübergreifenden und inklusiven Sachbildungsprozessen, ästhetische Zugänge zu Inhalten im Sachunterricht.
Kontakt: claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Miriam Schöps, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer*innenbildung im BMBF-Projekt KALEI² Teilprojekt: Sprache(n) im Geographieunterricht und gehörte zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sprachsensibilität im Fachunterricht, sprachliche Interaktionen in Lernprozessen, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, Lernbegleitung und selbstgesteuertes Lernen im Sekundarbereich, Hochschullernwerkstatt und Materialität, Sprachförderung.
Kontakt: miriam.schoeps@zlb.uni-halle.de

Dr. Susanne Schumacher, Freie Universität Bozen
ist Juniorforscherin an der Fakultät der Bildungswissenschaften.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Gestaltung komplexer multimedialer Lehr-/Lernumgebungen im Kontext der (Hoch)Schulentwicklung, Transitionsprozesse, Bildungsgangentwicklung und -begleitung.

Dr. John Marcus Sommer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ist Sprachwissenschaftler (Englisch und Französisch) und ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Anglistik & Amerikanistik.
Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Textlinguistik, Anglistik, Romanistik, ästhetische Bildung, Hochschuldidaktik, Social Media Kunst, Film, Literatur & Lebensmittel.

Dr. Siglinde Spuller, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest als Element von Schulkultur.
Kontakt: siglinde.spuller@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altman, Freie Universität Bozen
ist Ordinaria für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik und wissenschaftliche Direktorin der EduSpace Lernwerkstatt.
Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Kontakt: Ulrike.StadlerAltman@unibz.it

Juniorprof. Dr. Marcel Veber, Universität Osnabrück
ist Juniorprofessor für Inklusion aus sonderpädagogischen Perspektiven Fachbereich 3: Erziehungs- und Kulturwissenschaften.
Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Potenzialorientierung, inklusiver (Fach)Unterricht, Lehrer*innenbildung, Lernwerkstattarbeit.
Kontakt: marcel.veber@uni-osnabrueck.de

Prof. i.R. Dr. Hartmut Wedekind, Alice Salomon Hochschule Berlin
ist wissenschaftlicher Leiter des Kinderforscher*enzentrums HELLEUM; Direktor des Instituts für die Förderung der MINT-Bildung in der frühen Kindheit. IFMBK-Berlin.
Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Frühe naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit; Förderung von Begabungen (u.a. handwerkliche und technische Begabungen) im zurzeit im Aufbau befindlichen NaWi-Campus HELLEUM.

Mark Weißhaupt, Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur Unterrichts- und Schulkulturen am Institut Kindergarten-/Unterstufe (IKU) und Verantwortlicher der Lernwerkstatt SPIEL.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Spiel in Gesellschaft und Bildung, Interaktion und Interpassivität in Spielernprozessen sowie Rollen- und Generationenforschung.

Kontakt: Mark.Weisshaupt@fhnw.ch

Prof. i.R. Dr. Hartmut Wenzel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
ist emeritierter Professor für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkt sind: Allgemeine Didaktik, Schulentwicklung, Lehrer*innenbildungsgeschichte.

Kontakt: hartmut.wenzel@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Rolf Werning, Leibniz Universität Hannover

ist Professor für Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung, Kooperation, Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen.

Kontakt: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Gerda Winkler, Universitätsbibliothek Bozen

ist Leiterin der Universitätsbibliothek Bozen.

Kontakt: Gerda.Winkler@unibz.it

Stephanie Winter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Körperpädagogik am Institut für Rehabilitationspädagogik, und gehört zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften, ist Mitglied im TrauerNetz Halle und in der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lebens- und Sterbebegleitung lebensverkürzend erkrankter Kinder und Unterstützte Kommunikation.

Kontakt: stephanie.winter@paedagogik.uni-halle.de

Kira Wybierek, Hochschule Merseburg

ist studentische Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Freilernen, Menschenrechtsbasierte Bildung, Kultur- und Medienpädagogik.

Kontakt: Ki.Wy@web.de

Ein Anspruch von Lernwerkstätten ist es, an der Entwicklung der jeweiligen Institution mitzuwirken. Der Band „Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?“ zeigt die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten für die Gestaltung von Hochschullandschaft(en) und fokussiert fünf Themenbereiche:

- Welche historischen Entwicklungen lassen sich feststellen?
- Wodurch werden die Selbstverständnisse in Hochschullernwerkstätten geprägt?
- Wie können Hochschulen und Universitäten von Prozessen der Inklusion/Exklusion in Hochschullernwerkstätten partizipieren?
- Welche spezifischen Perspektiven werden in Bezug auf Professionalisierung und Reflexion deutlich?
- Inwiefern können Kooperationen und kooperatives Lernen innerhalb von Hochschullernwerkstätten auf andere universitäre Bereiche übertragen werden?

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind und Markus Peschel.

Die Herausgeberinnen

Kathrin Kramer, Dr. Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps, Stephanie Winter arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Martin-Luther-Universität und bilden das Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften.

978-3-7815-2423-1

